

EGB

PRIMER
CICLO

REDISTRIBUCION
CENTRO DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
SANTA FE

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE

Ing. Jorge Obeid

VICEGOBERNADOR

Ing. Gualberto Venesia

MINISTRA DE EDUCACIÓN

Prof. Maria Rosa Stanoevich

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

Prof. Carlos Cantero

**SUBSECRETARIA DE COORDINACION
TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA**

CPN Griselda Fuentes de Fernández

**DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL,
PRIMARIA, ESPECIAL Y FISICA**

Prof. Marta Visintín de Trevignani

**DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROGRAMACIÓN
Y DESARROLLO CURRICULAR**

Prof. Hilda Perez de Paroni

**DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS,
ALFABETIZACION Y EDUCACIÓN NO FORMAL**

Prof. Humberto Cancela

**DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACION
MEDIA Y TÉCNICA**

Prof. Olga de Barrientos

**DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL
DE ENSEÑANZA PRIVADA**

Dra. Teresita Sacco de Gómez

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR

**JEFA DE DEPARTAMENTO PROGRAMACION
Y DESARROLLO CURRICULAR**

Prof. Andrea Pacifico

**DIRECTORA DISEÑO CURRICULAR
TERCER CICLO Y POLIMODAL**

Prof. Josefa G. de Ceretto

COORDINADORAS

Nivel Inicial: Celia Frabotta

EGB 1º y 2º ciclo: Susana Castillo de Sánchez

Educación Especial: María Luisa Russo

**FORMACIÓN ÉTICA
Y CIUDADANA**

Aníbal Fornari

LENGUA

Norma V. de Lioi

Silvia Ubierno

Mónica R. de Girardi

MATEMÁTICA

Liliana N. de Espínola

Susana M. de Mannarino

CIENCIAS SOCIALES

Graciela Sans

Stella Mark Cavaglia de Cingolani

CIENCIAS

NATURALES

Carlos Mohamad

Nora Carbone

María Rosa M. de Benavidez

TECNOLOGÍA

Mabel B. Romero

**EDUCACION
ARTISTICA**

Silvana Salinas

Julio César Beltzer

María Cristina Vanni

EDUCACIÓN FÍSICA

Emma Beatriz Gaspoz

CONTENIDOS

TRANSVERSALES

Josefa G. de Ceretto

COLABORADOR

Humberto Terrizzano

OPERADOR INFORMÁTICO

Jorge Rossetti

DISEÑO GRÁFICO

Germán Diego Medina

CORRECTORA

Estela Mattioli

La Comisión de Diseño Curricular agradece especialmente la colaboración de los Señores Jefes de Departamento:

Nivel Inicial; Prof. Elena Kaufmann de Nasti

Primaria; Sr. José Prause

Modalidad Especial; Prof. Mercedes Ines Venencia

Educación Física; Prof. Pedro Agustín Roldan

Versión consulta 1996
Versión 1997



UN POCO DE HISTORIA	7
ALCANCES DE LA FUNDAMENTACIÓN	9
ELEMENTOS DIAGNÓSTICOS	10
MARCO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO	17
CONSIDERACIONES ACERCA DEL NIVEL EGB. PRIMER CICLO	25
LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	28
PROPUESTAS DE LAS ÁREAS	35



FORMACION ETICA Y CIUDADANA	37
------------------------------------	-----------



LENGUA	53
---------------	-----------



MATEMÁTICA	79
-------------------	-----------



CIENCIAS SOCIALES	103
--------------------------	------------



CIENCIAS NATURALES	117
---------------------------	------------



TECNOLOGIA	131
-------------------	------------



EDUCACIÓN ARTISTICA:	147
MÚSICA - EXPRESIÓN CORPORAL - TEATRO - PLÁSTICA	



EDUCACIÓN FISICA	191
-------------------------	------------



CONTENIDOS TRANSVERSALES	211
---------------------------------	------------

UN POCO DE HISTORIA

La Comisión de Diseño Curricular se crea por Resolución Ministerial Provincial nº 445/96, dependiente de la Dirección Provincial de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, Programación y Desarrollo Curricular. Comienza a trabajar en mayo de 1996, estableciendo las pautas y las estrategias para la conformación del equipo cuyo objetivo es la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Nivel Inicial, EGB (primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo) y Polimodal.

Las primeras acciones que se llevaron a cabo tendieron al análisis de toda la normativa nacional y provincial que encuadra este segundo nivel de concreción curricular, así como a la recuperación del Pre-Diseño Curricular del año 1991, del Diagnóstico producido por la Comisión de Diseño que actuara durante el año 1995 y de los Documentos "Santa Fe en el camino de la transición".

Las etapas por las que atravesó la elaboración del Diseño Curricular fueron las siguientes:

- Participación en el III y IV Seminario Cooperativo para la-Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles, Ministerio de Cultura y Educación.
- Reuniones requeridas por la Dirección General de Investigación y Desarrollo del Ministerio de Cultura y Educación, tanto a nivel de trabajo por área como de conducción.
- Consideración de los CBC y Documentos emanados del Consejo Federal de Cultura y Educación para la compatibilización y la determinación de la estructura y los componentes curriculares.
- Intercambio de información con miembros de Comisiones de Diseño, de otras jurisdicciones.
- Coordinación con los niveles políticos jurisdiccionales para la concreción de los lineamientos de la política educativa provincial.
- Coordinación con los diversos programas y proyectos que promueven la Transformación Educativa.
- Reuniones de intercambio con supervisores, directores, maestros y entidades que hacen al quehacer educativo provincial
- Procesamiento y devolución de los informes elaborados por las Instituciones Educativas pertenecientes a las nueve regiones, referidos a: Módulo 1 -Santa Fe en el camino de la transición- Serie A: Ley Federal de Educación (Diagnóstico Provincial y Glosario); Módulo 1 -Serie B: La Institución Educativa, la elaboración del diagnóstico situacional de cada escuela. Flexibilización de la organización institucional- Componentes Curriculares posibles a partir de los CBC.
- Elaboración de los Borradores de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Nivel Inicial y de Primero y Segundo Ciclo de la EGB (octubre, noviembre y diciembre de 1996).
- Envío de los Borradores a las Instituciones Educativas y Entidades Gremiales con el objetivo de promover propuestas para su revisión, por parte de los supervisores, directivos y docentes, a los efectos de enriquecerlos con las críticas y sugerencias que se originan desde la práctica cotidiana.
- Jornadas de trabajo en las instituciones educativas en todos los niveles y regímenes para el análisis de los Borradores del Diseño, con la producción de informes y compatibilización de los mismos a través de reuniones de directores y supervisores.
- Lectura y análisis de los informes en la Comisión de Diseño Curricular a partir de los cuales se reelaboraron los Diseños Curriculares Jurisdiccionales.

El DCJ consta de los siguientes componentes curriculares:

- Diagnóstico Provincial.
- Fundamentos.
- Marco Pedagógico.
- Caracterización del Nivel.
- Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

-
- Propuesta de las Areas: Fundamentos, adecuación al ciclo, expectativas de logro, contenidos, orientaciones para la acreditación, bibliografía.
 - Contenidos Transversales.
 - Bibliografía.

ALCANCES DEL DISEÑO

El Diseño Curricular Jurisdiccional brinda un conjunto de propuestas de acción flexibles, abiertas y viables que se consideran coherentes con la concepción de la educación sustentada por la Provincia.

Este Diseño que orienta en aspectos específicos es el marco para construir el curriculum real en la Institución y en el aula. Para ello, los docentes podrán reflexionar sobre el mismo e interpretarlo para la obtención de significado, a la luz de las peculiaridades de sus practicas y de su entorno. Así, el Diseño Curricular cobra su real sentido en la interacción institucional interna y externa.

Por tal motivo, se considera que cada institución desarrollara su proyecto deseable y las estrategias de implementación más convenientes en la transición, de acuerdo a sus posibilidades y al acompañamiento que el Estado pueda brindar para garantizar la equidad. Es decir, que la transformación educativa se orienta hacia metas deseables que, resignificadas en cada institución según su contexto y sus posibilidades reales, se concretaran a través de un proceso gradual en el que se irán satisfaciendo progresivamente las condiciones requeridas y deseadas.

Estas metas estarán vinculadas especialmente con el mejoramiento de la calidad de los procesos pedagógico-didácticos, los aprendizajes de los alumnos y los cambios en la gestión y organización institucional.

Para la implementación del Diseño Curricular Jurisdiccional se irán elaborando Documentos de Desarrollo Curricular con temáticas que surjan de las necesidades e intereses de los docentes que orienten las practicas pedagógicas y el desarrollo de proyectos institucionales.

Para ello se preve:

- * un proceso de elaboración y difusión de tales materiales para que el contenido de las propuestas curriculares llegue a todos los destinatarios de la comunidad educativa,
- * un proceso de interacción entre los miembros de la Comisión de Diseño Curricular y los supervisores, directivos y docentes de los diferentes niveles y regimenes, los Institutos de Perfeccionamiento Docente y otras entidades vinculadas con la educación.

De este modo, el trabajo compartido entre los actores con diferentes responsabilidades y saberes en el proceso de transformación curricular posibilitara la continuidad, el enriquecimiento y la recreación del Diseño.

ALCANCES DE LA FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación del Diseño Curricular en la provincia de Santa Fe enmarca la problemática educativa en la situación histórica y recupera las razones de la acción de educar subyacentes en la práctica misma y en las expectativas humanas vividas. Las opciones que se realicen sobre el para qué y el porqué enseñar y aprender estarán así cuidadosamente valoradas y justificadas, excluyendo los riesgos de la arbitrariedad’.

La noción misma de fundamento necesita una previa explicación: el cambio operado desde el interior de la ciencia misma nos lleva a considerar los conceptos y creencias como disposición para responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de los procedimientos anteriores, superándolos y no ordenándolos en rígidas estructuras formales. Se trata de buscar criterios que den cuenta de las diversas opciones de manera crítica y reflexiva, y de comprender razones que determinen metas y fines pero que también posibiliten la apertura y el reajuste de las mismas.

La fundamentación del Diseño Curricular Jurisdiccional es, en primer lugar, abierta pues permite el ejercicio efectivo de la libertad y de la responsabilidad cultural de los sujetos personales y sociales, y posibilita la realización de los niños y jóvenes.

En segundo lugar, es flexible, en tanto permite que los aspectos prescriptivos del Diseño Curricular, que le dan unidad al sistema educativo nacional y provincial, sean retornados desde los Proyectos Educativos Institucionales y desde los diferentes contextos donde se concretiza la acción educativa.

En tercer lugar, constituye un estilo viable; ya que posibilita propuestas coherentes y al mismo tiempo diversidad de proyectos que evidencien sus propios fundamentos y razones. Excluye, así, tanto los argumentos que se pretendan omniscientes, como los que impidan la posibilidad de justificación, posicionados en un relativismo arbitrario. ,

Finalmente, se trata de una idea cuya significatividad se sustenta en la medida en que ofrece criterios básicos capaces de responder a aspectos complejos y a aspectos educativos diversos y da lugar a Proyectos Educativos Institucionales propios que enriquecen el sistema. La fortaleza de una fundamentación se demuestra por su capacidad de posibilitar adecuaciones y reajustes en un marco de coherencia e integración.

ELEMENTOS DIAGNÓSTICOS

El diagnóstico permite efectuar una aproximación a las condiciones en que se ubica el proyecto educativo. Conocer la caracterización de la situación desde la cual se parte, incluso cómo se llega a ella y el planteo de algunos lineamientos o hipótesis sobre cómo puede evolucionar, supone el reconocimiento de problemas y potencialidades que guíen la acción, de los diversos protagonistas de la ejecución del proyecto.

En el ámbito territorial de la provincia de Santa Fe, donde se manifiestan diferencias marcadas de grado y de modo en el proceso cultural y socio-económico, un análisis de cada realidad permitirá mejorar los resultados de la aplicación de los distintos recursos, al buscar ajustar las convergencias entre disponibilidades y necesidades a satisfacer.

Pero esto no basta, es necesario realizar un gran esfuerzo de análisis, comprensión e interpretación, para que el proyecto educativo sume a los aspectos técnicos que apuntan a la necesaria calidad de la educación a impartir, los objetivos estratégicos que aporten a una transformación positiva (y sostenible) de la sociedad provincial.

Esta visión estratégica deberá conjugar la incorporación de tendencias que ya se han asumido en la realidad mundial, nacional y provincial con la comprensión de que se trata de una situación dinámica y contextualizada, que irá acentuando o atenuando la preeminencia de algunos aspectos que hacen a la compleja realidad de las sociedades que viven un período de transición.

EL ESPACIO TERRITORIAL

Los 133.007 km² del territorio provincial se ubican en un área de especial significación en el territorio nacional. Este terreno singularmente llano, con alturas sobre el nivel del mar que van desde los 10 m a los 125 m, y una dimensión de 720 km en el sentido norte-sur y un ancho máximo en la dirección este-oeste de 380 km, tiene como accidente geográfico más notable la presencia del río Paraná en su borde este.

El Paraná registra a la altura de la ciudad de Santa Fe un caudal medio anual de 16.000 m³ por segundo. Su *valle de inundación* con un ancho variable de 30 a 60 km, constituye, dentro del territorio provincial, un área con características bien marcadas.

El territorio se ubica entre los meridianos 59° y 63° de longitud oeste y los paralelos 28° y 34° de latitud sur. Las isotermas tienen un sentido este-oeste mientras las isoyectas efectúan preferentemente un recorrido norte-sur, conformando una cuadrícula determinante de diferencias climáticas. Las temperaturas medias anuales varían entre los 15° en el sur y los 21° en los territorios ubicados al norte. Las temperaturas mínimas medias del mes de Julio oscilan entre los 4° y 10°, según las latitudes. El promedio anual de lluvias se ubica entre los 1.100 mm anuales hacia el este y los 950 mm anuales hacia el noroeste.

La extensa llanura, la dominante dirección norte-sur de la dimensión territorial y la variación de climas que van desde los templados a los subtropicales han permitido que sobre el suelo santafesino se desarrollen agriculturas propias de los climas templados en el centro-sur y de los subtropicales en el norte.

Los distintos tipos de suelos, las dificultades para el drenaje o escurrimiento de las aguas superfi-

ciales, la marcada disparidad en la calidad de las aguas subterráneas entre los territorios del este y del oeste provincial hacen que se establezcan áreas con potencialidades muy heterogéneas para su aprovechamiento agrícola o ganadero.

Otras particularidades territoriales dignas de destacar se dan en el Norte Provincial. La Cuña Boscosa, una penetración del Bosque Chaqueño que precisamente con forma de *cuna*, se introduce desde el límite norte, abarca el oeste del departamento General Obligado, el este del de Vera y avanza unos 300 km hacia el sur del paralelo 28 que constituye el límite con la provincia del Chaco. Las características del territorio produjeron un proceso de ocupación y producción marcadamente diferenciado del que ocurrió en el resto de la provincia.

Al oeste del espacio descrito, se encuentran los llamados Bajos Submeridionales, una extensa planicie de alrededor de 2 millones de hectáreas, con bajísimas pendientes y muchas dificultades para el escurrimiento de las aguas. Éstas provienen de un régimen irregular de lluvias y de desplazamientos, en muchos casos *laminares*, provenientes de las vecinas provincias del Chaco y de Santiago del Estero. En consecuencia, los Bajos Submeridionales se ven sometidos a situaciones de inundación y de sequía.

EL PROCESO DE OCUPACIÓN DEL TERRITORIO PROVINCIAL

Trataremos, muy brevemente, las principales etapas de la ocupación poblacional del territorio provincial.

Antes de la llegada de los españoles, el territorio estaba poblado por tribus indígenas, preponderantemente nómades, que subsistían en el esquema de los recolectores *de alimentos*. La densidad de población era muy baja.

La presencia continua de los españoles comenzó con la fundación de Santa Fe, sobre uno de los brazos del Paraná, a unos setenta kilómetros al norte de su actual emplazamiento. Se inscribió en la estrategia global llevada a cabo por España para ocupar, controlar y administrar los vastísimos espacios del continente Americano con un número muy limitado de europeos. Los pobladores se concentraron en pequeños centros urbanos, ubicados en ejes que favorecían las difíciles comunicaciones de esos tiempos.

La provincia (ya en ese entonces) se estructuró con los ejes norte-sur de la vía fluvial y este-oeste y noroeste que la atravesaban hacia las regiones pobladas del interior, las que se prolongaban hasta lo que hoy constituyen Chile y Bolivia.

Al comenzar el período de la independencia no se produjeron modificaciones importantes.

La densidad de población era muy baja, el crecimiento leve y el predominio de la urbana sobre la rural muy fuerte. Esto último constituía una consecuencia directa del esquema español de ocupación del territorio y una anomalía con respecto a lo que acontecía en otros continentes.

LA REVOLUCIÓN AGRÍCOLA

Con la fundación de la colonia Esperanza (1856), el esquema de ocupación territorial y evolución de la población se modificó profundamente. El censo de 1858, que mostró al territorio habitado por 36.957 personas, fue marcando los primeros pasos de un gigantesco proceso transformador.

Un *Proyecto* que dejó profundas huellas, que en muchos aspectos perduran profunda y claramente en la Santa Fe de hoy, se basaba en la puesta en producción de un recurso sumamente valioso por ese entonces: tierras fértiles y húmedas, en climas templados, próximas a vías navegables.

La Revolución Industrial había generado en Europa un acelerado crecimiento de las ciudades que se transformaban en importantes y expansivos mercados de consumo de alimentos. Éstos no podían ser satisfechos por los minifundios sobre tierras en muchos casos empobrecidas y agotadas, como en las que se basaba la producción agrícola del Viejo Continente.

La posibilidad de transportar volúmenes importantes de alimentos no perecederos (en especial cereales) a costos razonables, fue consecuencia, en el transporte acuático, de la generalización del casco metálico en los navíos comerciales y su impulsión por máquinas de vapor; y en el terrestre, por la aparición y expansión del ferrocarril.

El aprovechamiento de la combinación de los elementos someramente descritos precedentemente, transformó la provincia de Santa Fe en la de más alta tasa de crecimiento poblacional en la segunda mitad del Siglo XIX. Antes de finalizarlo, Santa Fe alcanzó en materia de volumen poblacional el segundo lugar entre las provincias argentinas.

La revolución agrícola constituyó una integración e incorporación de las potencialidades provinciales a las demandas de una transformación en el escenario mundial. Además, en los territorios no aptos para uso agrícola se expandía y perfeccionaba la ganadería.

EVOLUCION DEL SISTEMA URBANO

Las ciudades de Santa Fe y Rosario se transformaban, gracias al impulso que recibían como nudos de convergencia de sistemas ferroviarios y puertos de transferencias de cargas a los navíos. El puerto de Rosario, que al comienzo de este proceso (1854) recibía unos doscientos navíos anuales, pasó a recibir alrededor de tres mil en 1887.

La extensión de las fronteras agrícolas fue necesariamente acompañada por la expansión de los tendidos y servicios ferroviarios. Cada 20 o 30 km se necesitaba un punto de transferencia de cargas de los sistemas locales, muy limitados en capacidad y velocidad de transporte, hacia el ferrocarril.

De la decena de centros urbanos existente sobre el sistema del Paraná al comienzo del proceso, se pasó a más de 300 en las primeras décadas del Siglo XX, cuando la casi totalidad de los territorios aptos para uso agrícola había sido puesta en producción.

Alrededor de las estaciones ferroviarias, se originaron los pequeños centros de servicios, requeridos por la población dedicada a las faenas rurales. La escuela, el almacén de ramos generales, la Iglesia y algunas casas de artesanías (carpinterías, herrerías) apoyaban la tarea de los productores.

La escuela constituía un elemento vital. Era el lugar en donde se forjaba la unidad nacional y provincial que se construía a partir de la exaltación de los símbolos patrios, el festejo del 25 de Mayo y el 9 de Julio, la difusión de una historia nacional (tal vez esquemática), y por sobre todo, la formación de una nueva generación que se comunicaba en un idioma común a partir de lenguas maternas diversas.

La unidad conseguida (y hasta impuesta) era la prioridad de una escuela, mayoritariamente de nivel primario y constituía el objetivo principal para la consolidación de la Nación.

Al realizarse el Censo Nacional de 1914, el porcentaje de habitantes de la provincia nacidos en otros países alcanzó el 43%; el 42% había nacido en Europa. Si tenemos en cuenta que entre los que llegaban había predominio de mayores y entre éstos, los hombres superaban a las mujeres, se puede deducir que una proporción muy importante de los jefes de hogar provenía de otras latitudes.

ALGUNAS SITUACIONES REGIONALES

Las distintas aptitudes de cada región para la producción agrícola señalaron marcadas diferencias regionales.

La zona de islas y bajos sufrió escasas transformaciones.

El área comprendida por los departamentos de San Javier y Garay, con los desastres ocasionados por las crecidas depredatorias del río, tuvo dificultades para la consolidación de zonas agrícolas.

En la Cuña Boscosa, el esquema de *la gran plantación* operó explotando los recursos forestales, especialmente el quebracho que servía de materia prima para la elaboración del tanino en instalaciones industriales ubicadas en la región.

En el ángulo noreste, la producción azucarera y la crisis de sus ingenios, produjeron una situación social difícil, dado el empleo de importantes volúmenes de mano de obra transitoria. Esta situación se prolongó hacia el sur, como secuela de la producción de algodón. El uso de mano de obra infantil en la recolección acentuó los problemas de escolarización.

Los Bajos Submeridionales, más de 20.000 km² dedicados fundamentalmente a la ganadería de cría, quedaron marginados del tendido de vías férreas y del surgimiento de los Centros *de servicios rurales*. Allí la totalidad de la población, aún hoy, vive en extensos establecimientos rurales; y los servicios educativos son prestados mayoritariamente por *escuelas de aula única*.

En el extremo sur del territorio provincial, se presentó también una situación diferente. Debido al predominio de la ganadería sobre la agricultura, se produjo el proceso productivo con predominio de la *estancia*, prolongación de la situación muy generalizada en el centro-oeste de la provincia de Buenos Aires y noreste de La Pampa.

La gran transformación provocada por las migraciones europeas generaron culturas diferenciadas que, a muy grandes rasgos, podemos caracterizar como la Santa Fe *gringa* de la colonización agrícola y la *criolla* de las áreas ganaderas y forestales.

Las situaciones descritas no permanecieron estáticas, fueron evolucionando ante la cambiante realidad.

LA CRISIS DEL TREINTA.

La llamada crisis *de/30*, con la gran caída de los precios de los productos agrícolas en los mercados mundiales, puso en crisis la ecuación económico-productiva de las áreas en las cuales los rendimientos eran más débiles. Extensas zonas de los departamentos San Cristóbal, Castellanos, Las Colonias y San Justo debieron equilibrar las cuentas recurriendo a la producción láctea. La ausencia de grandes

mercados consumidores en las cercanías impulsó la industrialización del producto, que requirió un proceso organizado muy intenso, en muchos casos resuelto por el sistema cooperativo. La calidad de la población y el nivel educativo que ya habían adquirido, posibilitaron la dura transformación.

EL ÚLTIMO MEDIO SIGLO.

Al finalizar la llamada Segunda Guerra Mundial, se acelera una serie de procesos que ya venían insinuándose con anterioridad. Los enumeraremos sintéticamente:

- La mecanización agrícola.
- El traspaso de tierras agrícolas a actividades ganaderas.
- El proceso de industrialización, impulsado por las políticas de *sustitución de importaciones*.
- La activación de las migraciones Internas, especialmente las rurales-urbanas.
- La apetencia de la población por más y mejores servicios.

A estos se agregan, en los años sesenta:

- La expansión de la red de caminos pavimentados.
- El crecimiento del parque automotor.
- La crisis del servicio ferroviario y el levantamiento de ramales.
- La acentuación del crecimiento de la matrícula secundaria, superior y universitaria.

Estos cambios producen modificaciones de importancia en la estructura de la ocupación del territorio y en las actividades:

- Mas de un centenar de *centros de servicios rurales* surgidos en el proceso de la colonización agrícola comienzan a perder población sostenidamente.
- Algunos centros, aprovechando las posibilidades que ofrece la industrialización, emprenden nuevas iniciativas productivas, unas vinculadas con la transformación de las producciones primarias, otras con la fabricación maquinarias y equipos que demandan los productores rurales y, en muchos casos, con la elaboración de una gran gama de productos totalmente ajenos a las producciones o demandas regionales (autopartes, cristalerías, muebles, raquetas de tenis, pianos, calderas, carrocías, etc.). Sus impulsores son los descendientes de los colonizadores agrícolas que mantienen el tesón, la creatividad y el empuje de sus antepasados. Este proceso tiene especial envergadura en Rosario, pero también se produce, en numerosas localidades del interior provincial, transformando a la provincia en la de mayor descentralización de sus actividades industriales.

En las grandes ciudades el crecimiento de la población se acentúa. En una primera etapa, el crecimiento de la demanda del empleo industrial equilibra las cargas, pero con posterioridad van surgiendo los cordones y villas de emergencia que acumulan importantes cantidades de habitantes con necesidades básicas insatisfechas. Estos centros urbanos presentan las siguientes características:

- Los graduados universitarios, que anteriormente procuraban instalarse en las grandes ciudades a las que habían llegado para cursar sus estudios, van regresando en elevada proporción a sus lugares de origen.
- La distribución territorial de oferta del nivel secundario de la educación se expande y generaliza.
- Se acentúa la declinación del sistema ferroviario que es reemplazado en su casi totalidad por servicios de ómnibus, y los fletes por camión.
- La proliferación de emisoras locales y de servicios de TV por cable descentraliza fuertemente la

oferta de esos medios de comunicación social.

- Se consolidan como centros regionales: Venado Tuerto en el sur, Rafaela en el centro-oeste y Reconquista-Avellaneda en el noreste.
- De un sistema urbano, homogéneo en el interior provincial, se pasa a una estructura más jerarquizada.

LOS DESAFIOS DE LOS AÑOS NOVENTA.

La aceleración del proceso de cambio y las modificaciones, en algunos casos sustanciales de las *reglas de juego*, fundamentalmente de los procesos económicos, encuentran a la provincia en las siguientes condiciones:

- Más del 90% de la población radicada en *aglomerados*.
- El 56% de los habitantes residiendo en *grandes centros urbanos* (aproximadamente 39% en el Gran Rosario y 17% en Santa Fe-Santo Tomé).
- Procesos muy dispares de crecimiento (incluso con decrecimientos) en los centros de 2.000 hasta 50.000 habitantes.
- Sostenido decrecimiento poblacional de los centros menores.
- Persistencia de regiones que expulsan población: departamentos Vera, 9 de Julio, Garay, San Javier y Gral. Obligado (treinta mil emigrantes en la década de los ochenta).
- Débil pero sostenido, arribo a las grandes ciudades de personas con bajos niveles de capacitación e instrucción.
- Altas tasas de natalidad en los cordones o barrios marginados.
- Debilidades en la demanda laboral de los grandes aglomerados, reflejadas claramente en la evolución de sus índices de ocupación.
- Expulsión de población y deterioro de la situación social en departamentos del cordón industrial (Constitución y San Lorenzo).
- Cambios en la *estructura ocupacional por sectores*. Ligera tendencia a la baja en el sector primario, situaciones muy dispares, según la localidad, en el sector secundario y generalizado crecimiento en el sector terciario.
- Acelerado crecimiento de la oferta de servicios profesionales, en especial de las llamadas *carreteras tradicionales*.
- Cierta lentitud de los establecimientos universitarios para adecuar su oferta y su matrícula a las nuevas necesidades y demandas.
- Alta participación de la pequeña y mediana empresa en todos los sectores.
- Crisis o profundos ajustes o reconversiones, incluso cierres, en algunas ramas de la gran industria.
- Insuficiente atracción de radicación de nuevas ramas de la gran industria, protagonistas necesarias del nuevo modelo.
- Sostenido crecimiento y diversificación productiva y de mercados en el sector lácteo. Fuerte tasa de crecimiento en la producción, pero, al menos en una primera etapa, con un alto grado de concentración.
- Crecimiento de los rindes agrícolas, por incorporación de tecnología. Este crecimiento ha sido atenuado en las dos últimas campañas por problemas de sequía.
- Incremento de la producción de oleaginosas con respecto a los cereales. Se consolida la preeminencia de la soja como principal cultivo provincial y se afirma la producción de girasol.
- Estancamiento del número de cabezas de ganado vacuno.

Estas puntualizaciones ejemplifican un cúmulo de transformaciones que, en algunos casos, se dan aceleradamente:

-
-
- Deterioro de la situación social de importantes sectores de los grandes aglomerados.
 - Debilitamiento de los mercados laborales.
 - Saturación del mercado laboral de carreras tradicionales.
 - Incremento del *asistencialismo*.
 - Mayores desequilibrios regionales.
 - Activación de migraciones hacia aglomerados incapacitados para absorberlas.

Es evidente, entonces, que el desafío de los noventa pasa fundamentalmente por elaborar, consensuar, impulsar y ejecutar una nueva combinación de los recursos disponibles, orientándolos a actividades con mejores perspectivas, sin olvidar que la aceleración de los procesos de cambio trae aparejados aspectos negativos que es necesario minimizar.

La *apertura* de la economía y los procesos de integración requieren, para el cabal aprovechamiento por parte de los pequeños y medianos empresarios, de un gran salto en materia de conocimientos, información, incorporación de tecnología, capacitación del personal, organización, etc.; es decir, la incorporación de capacidades para resolver nuevos desafíos, que difieren profundamente de las necesarias para actuar en un marco cerrado y protegido.

La educación en todas sus modalidades y niveles, pasa a constituir el eje fundamental de la transformación y, en muchos casos, hasta de la supervivencia.

CONCLUSIONES

La sociedad santafesína, así como las producciones en las que se asienta, son sumamente complejas. En ella ha quedado muy fuertemente arraigada la imagen de una *provincia agropecuaria*, sin duda por el impresionante crecimiento ímpusado por la producción de las tierras húmedas y fértiles, a mediados del siglo XIX, situación que, con altibajos, se mantuvo hasta fines de los años 30.

Posteriormente, la industrialización logró instalar y, en muchos casos, consolidar un sinnúmero de iniciativas caracterizadas por la participación de pequeñas y medianas empresas, y por la descentralización de la actividad industrial.

Los argentinos demostraron *capacidad de cambio* en todos los sectores donde las situaciones lo exigieron; y la educación jugó un rol preponderante en esa adaptación.

Hoy nuevamente se acelera el proceso de cambio: hay que convertir una cuantiosa capacidad laboral vinculada a producciones que han perdido competitividad o vigencia y se requiere contar con gente preparada para impulsar y realizar las modificaciones que la complejidad de la economía exige.

Naturalmente, la escuela será la pieza clave para proveer de nuevos mecanismos que aseguren esas innovaciones.

Pero no se trata solamente de enfrentar y superar *coyunturas*, sino de preparar al conjunto de la población, muy especialmente a los niños y jóvenes, para un futuro donde la capacidad, el conocimiento, la organización, la comunicación, la información y la tecnología jugaran roles decisivos y los *cambios* no seran la excepción sino la regla.

MARCO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO

A MODO DE INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha producido en el contexto mundial un cambio significativo en las posiciones y criterios que han ordenado el debate educativo, con el propósito de dar respuestas a los nuevos desafíos que enfrenta la sociedad.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990) ha puesto de manifiesto la importancia y urgencia de maximizar los esfuerzos orientados a este ámbito y la necesidad de impulsar nuevas políticas y estrategias educativas.

En el Documento producido en Jomtien, se presenta la noción de **necesidades básicas de aprendizaje**, entendida como necesidades personales y sociales, sobre las que deberían basarse las políticas nacionales. En este sentido, el documento expresa: *Dichas necesidades comprenden tanto los instrumentos fundamentales de aprendizaje (la alfabetización, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas) como los contenidos básicos (conocimientos, capacidades, valores) que necesitan los seres humanos para poder sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades, vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida y tomar decisiones fundamentales para seguir aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y las maneras de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo (Jomtien, 1990).*

En su declaración final, y como compromiso asumido por todas las naciones participantes, la Conferencia expone las demandas que se corresponden con la nueva visión de la problemática educativa :

Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.

Atender prioritariamente el aprendizaje.

Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.

Mejorar el ambiente para el aprendizaje.

Fortalecer la concentración de acciones.

Con anterioridad a estos acuerdos internacionales, el Congreso Pedagógico llevado a cabo en nuestro país a comienzos del año 1988, sostuvo que la educación debe, desde la familia, transmitir, crear y recrear los valores culturales que permitan el desarrollo integral del hombre. Esta afirmación se postula así, como el *núcleo de la concepción integral de la educación, ya que todos los derechos humanos pueden resumirse en el derecho y en el deber de desarrollarse libremente como personas, en todos los planos de su existencia, formándose para la participación responsable, activa y creadora, en la realización social, política, cultural, científica, técnica y económica del país en un marco democrático y pluralista. (Congreso Pedagógico 1988).*

La Ley Federal de Educación surge entonces como una respuesta a estos debates y se constituye en la expresión de una nueva posición en torno a la educación argentina. Desde este punto de vista, y en tanto texto con fuerza de ley, supone el reconocimiento de la necesidad de establecer un acuerdo nacional acerca de las concepciones de hombre, cultura, sociedad, educación, conocimiento y de los distintos marcos en los que se sustentarán las políticas educativas.

Asimismo, la Ley sostiene que cada jurisdicción debe plasmar, a través de sus políticas educativas y de sus propios diseños curriculares, la impronta de su historia, su peculiar cultura e identidad.

En este contexto, la provincia de Santa Fe asume el desafío de diseñar un sistema educativo equitativo, de calidad e integrado, consciente del compromiso y de la responsabilidad que su instrumentación

implica, teniendo en cuenta su realidad regional, su inserción en el país y en un mundo afectado por un proceso de cambios profundos.

Nuestra provincia -en virtud del marco normativo de la Ley Federal de Educación, de los acuerdos del Consejo Federal de Educación, y siguiendo los principios contenidos en la Constitución Provincial- se propone la Transformación Educativa, mediante el desarrollo de acciones, entre las que se destaca:

impulsar la renovación de los contenidos de la enseñanza y de todo el currículum;

promover un nuevo modelo de gestión y de organización escolar;

profundizar las políticas compensatorias en favor de los sectores más necesitados;

propiciar la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo.

ENCUADRE PEDAGÓGICO DEL DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe propone en este diseño algunos de los lineamientos básicos a partir de los cuales se han de construir los proyectos curriculares institucionales.

EDUCACIÓN

La **educación** se concibe como un proceso complejo, social e histórico, formador de la persona y de su experiencia. Al mismo tiempo, asumir una concepción de hombre *comopersona que se realiza con los otros* supone reconocer en la educación la posibilidad de promover el desarrollo y la realización del hombre de manera integrada y en sus múltiples dimensiones

En este sentido, es preciso convenir que educar consiste en afirmar lo que es propio del hombre, con el propósito de capacitarlo para valerse críticamente de los logros de la historia humana. Es, pues, gestar la posibilidad de apropiarse de ese legado común para enriquecerlo a través del desarrollo de las capacidades propias e inherentes a las diversidades personales.

Ante la complejidad de los factores que intervienen en la conceptualización y realización de la persona, es necesario promover una apertura a la diversidad de enfoques que sirven de soporte para conocer el complejo campo de la educación. No se trata de omitir, sino, muy por el contrario, de enfatizar la atención educativa dirigida a la concreción del sujeto que se educa, considerado en sus etapas vitales, en su singularidad y en sus vínculos de pertenencia.

Es en este marco que el sistema educativo provincial se propone crear condiciones que garanticen la igualdad de posibilidades para favorecer la formación de personas capaces de elaborar su propio proyecto de vida. Esto es, personas que se constituyan en ciudadanos responsables, protagonistas críticos, capaces de consolidar la vida democrática y de construir una sociedad más justa y desarrollada. Esta tarea, en cuanto a demanda y exigencia personal, requiere sólidas competencias cognitivas, sociales, expresivas y tecnológicas, sustentadas por una fuerte concepción ética de respeto a sí mismo y a la comunidad de pertenencia.

ESCUELA

Los desafíos que se plantean a las escuelas las muestran como una institución compleja, cuya función es responder a ese tejido de interacciones que configura el marco social en el que cada institución se inscribe. En la actualidad, las escuelas enfrentan una tarea difícil, a la vez que imaginativa y crítica, como es la de iniciar un proyecto que, iniciándose al final del siglo XX, emerge como deseable para el siglo XXI.

resulten significativos y para que acerquen el conocimiento escolar a la vida real.

Reconozcan la potencialidad constructiva de los errores que se suscitan en los procesos de construcción de los conocimientos y procedimientos, ya que constituyen oportunidades privilegiadas para desarrollar procesos reflexivos y de aprendizaje.

Permitan relacionar distintos campos del conocimiento, de modo significativo -no forzado-, para evitar los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza.

Estimulen el trabajo en grupo, favorezcan la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución, entre todos los participantes, en un marco de respeto por las opiniones y las producciones de los otros.

EL AULA COMO CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje ocurren en un ámbito grupal, condicionado por la concepción y el uso del tiempo y el espacio.

Concretar una respuesta alternativa requiere de cambios significativos en estos aspectos. **Aula** sera todo lugar que permita promover la enseñanza y el aprendizaje; será, fundamentalmente, un espacio social de intercambio, mas que un lugar físico.

Existe una vida del aula, como sistema social, abierto, de comunicación e intercambio. Allí se estructuran espacios y tiempos, se realizan agrupamientos flexibles de alumnos y docentes. Se trabaja cooperativamente, a través de ensayos, exploraciones, investigaciones, con la aceptación de los errores y sus modificaciones para el logro de procesos y productos. Es en relación *con el otro* como se aprende el mundo y a sí mismo, en un proceso de permanente interacción.

Si el acto pedagógico vincula los contenidos, la enseñanza y el aprendizaje, no puede soslayarse el contenido ético de la educación ; menos aún, si consideramos que los contenidos socialmente significativos lo son -en una perspectiva histórico cultural- porque constituyen una construcción y apropiación individual y comunitaria de valores identificatorios. Estos valores son los que, en definitiva, dan sentido a la educación como fundamento de la construcción de proyectos personales.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa es una práctica fundamental que se plantea en el sistema educativo Se manifiesta en múltiples y complejos aspectos relacionados con: las propuestas curriculares y editoriales, el proyecto institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este hecho permite el desarrollo de una diversidad de modelos de evaluación, de acuerdo con el objeto que ha de evaluarse y con la finalidad que se persigue.

Es en el proceso de investigación evaluativa donde se da el interjuego de comprensión y de valoración ; es decir que, allí, se conjugan aspectos teóricos y axiológicos. Por ello, si no se comprenden profundamente sus fundamentos teóricos, la evaluación se convierte en autoritaria y se legitima solo por el lugar de poder desde el que se realiza. Pero, si, por el contrario, se destaca el sustento teórico de la evaluación y no se considera el carácter axiológico de la misma, dejando de lado el problema de la participación y del compromiso, puede convertirse en una discutible valoración parcial.

Es por estas razones que el abordaje de la evaluación se sustenta en una concepción filosófica,

político-social y pedagógica en la que se encuentran implícitos -o explícitos- los criterios que orientan la atribución de valor. Consecuentemente, la evaluación debe convertirse en un proceso de diálogo, de comprensión y de mejoramiento de la práctica educativa.

En relación con el carácter axiológico de la evaluación, debe considerarse, como uno de los temas centrales, el problema de la participación activa de todos los sectores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario reconocer que este complejo proceso de evaluación no debe constituirse en una actividad burocrática, sino, y fundamentalmente, democrática.

Por lo anteriormente señalado, que deben producirse cambios de perspectiva en relación con:

el objeto de evaluación, ya que no solo han de considerarse los alumnos y sus aprendizajes, sino todos los factores que influyen en el proceso educativo;

sus protagonistas : debe crearse una cultura de participación, comunicación y colaboración que propicie la intervención de todos los actores que están involucrados en la acción educativa ;

su finalidad, que es la búsqueda de recursos y estrategias para mejorar las practicas pedagógicas a través de las decisiones que se adoptan;

la acción del docente como investigador de su propia práctica;

el compromiso explícito de los protagonistas y el respeto por los tiempos de aprendizaje de los alumnos;

la acción de potenciar los aprendizajes de los alumnos y determinar logros y dificultades;

la necesidad de su contextualización, es decir, tener en cuenta las peculiaridades del medio social y escolar en el que se realiza.

LA EVALUACIÓN INTEGRADA AL APRENDIZAJE Y A LA ENSEÑANZA.

El perfil de evaluación propuesto en este Diseño implica la integración y la coherencia entre la evaluación y los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Supone también conceder similar importancia y atención tanto a los procesos como a los productos del hecho educativo. La caracterización amplia de contenidos curriculares adoptada (conceptuales, procedimentales y actitudinales) constituye otro elemento de prioritaria consideración en el momento de tratar la evaluación.

La evaluación se entiende -en este Diseño- desde una perspectiva formativa, por lo cual ,es globalizadora e integradora, con la intención de superar posturas que la reducen a una mera comprobación de conocimientos adquiridos. Por el contrario, se trata de un proceso continuo y complejo de valoración de las situaciones pedagógicas y de sus resultados para su comprensión y mejoramiento.

La concepción de **evaluación** por la que se ha optado en esta propuesta curricular implica una **estrecha articulación entre evaluación de procesos y evaluación de productos**. Evaluar un proceso de enseñanza y aprendizaje implica anticipar sus posibles productos, así como' evaluar un producto da indicios acerca de la calidad del proceso. En este sentido, se puede señalar que el proceso de evaluación que realizan los docentes procura obtener variada información, interpretarla de acuerdo con determinado marco conceptual y tomar decisiones sobre sus prácticas en el aula.

Para ello se pueden identificar las siguientes fases atribuidas a la evaluación:

-Inicial: Permite determinar las características de la situación inicial acerca de los saberes y compe

tencias que poseen los alumnos para la puesta en marcha de una secuencia futura de aprendizaje. La información obtenida sirve de base para la programación del proceso didáctico, ya que permite adecuar el mismo a las posibilidades reales de los alumnos. También contribuye a detectar las causas de determinados problemas que surgen en el proceso de enseñanza.

- **De seguimiento:** Orienta sobre los procesos didácticos y posibilita la toma de decisiones sobre el desarrollo de los mismos. La información obtenida permite fundamentar las acciones pedagógicas que se adopten, especialmente en relación a las expectativas de logro, la selección de contenidos y las estrategias pedagógicas utilizadas. Posibilita mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza ya que es inherente a los mismos.

- **Final:** Se realiza al concluir el proceso y sirve para analizar su desarrollo de una manera global. A través de ella se constata lo que se ha conseguido y se determina aquello que se podría y debería mejorar en el futuro.

Son estos criterios los que recomiendan privilegiar aquellos instrumentos y técnicas de evaluación que permitan apreciar las posibilidades de integración de los aprendizajes construidos en la escuela con situaciones reales. Al mismo tiempo, esos instrumentos y técnicas deben dar cuenta de la apropiación de distintos tipos de contenido por parte del alumno, ya que es fundamental evaluar no sólo lo que se sabe sino también lo que se puede hacer con ese saber.

En síntesis, definir si la evaluación ha de ser continua, cualitativa, formativa o integral, no es suficiente para indicar el mejor camino que permita la concreción de este proceso. Resulta fundamental que los docentes desarrollen su capacidad de interrogación y de búsqueda para encontrar las soluciones más adecuadas a su realidad y para llevar a buen término las propuestas educativas.

EN CONCLUSIÓN...

*El **diseño curricular** es un **instrumento** para concretar la **transformación educativa**.*

*La propuesta jurisdiccional brinda orientaciones sobre **los marcos de referencia** que servirán de base para el desarrollo de los **Proyectos Curriculares Institucionales**.*

*Es en el ámbito de la institución y del aula donde el **currículum** se define, se revisa, se ajusta y se enriquece.*

*Desde esta perspectiva, la **tarea diaria** que se realiza en las escuelas y la **historia construida** por ellas hasta el presente son el **punto de partida**. Este **diseño** podrá posibilitar un **análisis** de las **prácticas vigentes**, **redimensionarias** o **resignificarlas**, para responder a las **exigencias sociales y culturales** que competen al **ámbito educativo**.*

CONSIDERACIONES ACERCA DEL NIVEL EGB

La repercusión de los complejos cambios de la vida actual han generado múltiples transformaciones. La escuela también debe dar respuesta a estas nuevas necesidades, esto implica una mayor formación de competencias básicas que capaciten a los alumnos a resolver situaciones que a diario se le presenten.

De acuerdo con el marco de la Ley Federal de Educación la Resolución 30/93 del Ministerio de Cultura y Educación plantea la Estructura del Sistema Educativo Nacional, haciendo una caracterización de los niveles y los ciclos que los forman.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

1) Las principales finalidades de este nivel obligatorio son:

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

- ético-políticas, *para asegurar la participación responsable, crítica y activa de los ciudadanos en la sociedad, y el fortalecimiento de la democracia.*
- científico-tecnológicas, *para garantizar el acceso a los códigos básicos de la modernidad.*
- económicas, *para promover el crecimiento y desarrollo del país y el desempeño productivo de los sujetos.*
- sociales, *para asegurar la igualdad de oportunidades.*

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

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

2) La EGB tiene una doble función:

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

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

LOS CICLOS EN EL NIVEL EDUCACION GENERAL BÁSICA:

La EGB obligatoria es entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos. Cada ciclo se concibe como una unidad operativa en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y formas de promoción. Con la duración de tres años, cada ciclo permitirá la integración del aprendizaje, complementando o reforzando los distintos contenidos en función de lo aprendido en los años anteriores del mismo ciclo.

De esta organización surge el trabajo en equipo de los docentes, con la figura del maestro coordinador; desarrollando la vinculación entre los espacios, los tiempos y agrupamientos en función de los acuerdos institucionales.

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Es donde se desarrolla el tercer nivel de concreción curricular; esto implica la formulación del Proyecto Curricular Institucional que:

se contextualice, según su realidad, con el marco del Diseño Provincial; donde los roles y funciones están claramente explicitados, impulsando mecanismos adecuados para organizar y evaluar sus actividades:

sistematice, a través del conocimiento de la problemática social, las demandas para dar respuestas a corto, mediano y largo plazo;

establezca vínculos de intercambio y participación de la familia y de los sectores interesados en colaborar, en una actitud de apertura a la comunidad a la que pertenecen;

Integre a la familia como principal responsable de la educación de los niños, complementándose mutuamente en su rol formativo.

En síntesis, una ESCUELA:

**Participativa
Flexible
Democrática
Generadora de sus propios proyectos
Heterogénea
Que atiende a la diversidad y respeta las diferencias**

Se constituye, por lo tanto, en un soporte del principal escenario de la transformación que **es el aula**.

EL AULA

Allí se estructuran espacios y tiempos, se realizan agrupamientos flexibles de alumnos y docentes. Se trabaja cooperativamente, a través de ensayos, exploraciones, investigaciones, con la aceptación de los errores y sus modificaciones para lograr mejores niveles de producción y reflexión. Es en relación con el otro como aprende uno el mundo y como se aprende así mismo, en un proceso de permanente interacción.

Los actores principales dentro de esta dinámica son alumnos y docentes.

En relación a los alumnos, se tenderá a que sean:

Participativos, solidarios y responsables.

Curiosos, reflexivos y críticos frente al mundo que los rodea.

Identificados con los valores de su cultura.

Capaces de considerar el error como un elemento de aprendizaje y medio de superación.

Respetuosos en las diferencias, con capacidades crecientes para aceptar lo diverso, desarrollando actitudes de tolerancia.

En relación a los docentes, agentes de esta transformación, serán:

Conocedores de la diversidad para organizar los contenidos y seleccionar estrategias metodológicas, de manera tal que, por diferentes caminos, los alumnos puedan construir sus conocimientos. Facilitadores de la creciente autonomía de los alumnos, al tiempo de contribuir junto con la familia al crecimiento y desempeño como ser social, respetuoso, crítico, honrado y solidario.

Comprometidos con la institución, reflexivos y autocríticos de su propia práctica, participando en equipos docentes.

Capaces de lograr una interacción con los demás miembros de la institución que conforman la comunidad educativa.

Generadores del trabajo cooperativo, en la búsqueda de los objetivos comunes.

Es importante destacar que esta transformación revaloriza lo que ya se está haciendo en las escuelas y, a partir del análisis de las prácticas vigentes, pretende redimensionar o resignificar las mismas, adaptándose a las exigencias sociales y culturales.

PRIMER CICLO DE EGB

Es una unidad pedagógica que abarca de primero a tercer año. La articulación de este ciclo con el Nivel Inicial posibilita la continuación de los procesos curriculares iniciados en el Jardín de Infantes.

La actividad escolar esperada con mucha ansiedad y expectativas por los padres es la adquisición de la lectura y escritura, la comprensión y expresión de ideas y la producción y comunicación del lenguaje escrito. El primer ciclo permite un desarrollo integrador y gradual del dominio de las estructuras básicas del lenguaje y del sistema de numeración y sus operaciones básicas, aplicándolos a Situaciones concretas de la vida cotidiana.

Supone también, en algunos casos, adaptarse a un nuevo ámbito escolar, con sus normas y organizado en tiempos y espacios distintos a los que venía acostumbrado; así como al reconocimiento de los integrantes de la institución; directivos, otros docentes, personal no docente, los chicos de años superiores, sus amigos y compañeros, que no pertenecen al mundo familiar y con los cuales ellos pueden inte-

grarse, participar e interactuar.

En este ciclo aparecen los primeros interrogantes sobre sus orígenes, la justicia y la equidad, la identificación de héroes. Pueden, a través de procedimientos y actitudes reflexivas, intercambiar ideas, elaborar hipótesis y arribar a conclusiones de modo muy simple.

Esta construcción de conocimientos, el compartir con maestros y compañeros distintos saberes, tiene que hacerse en un clima de armonía y serenidad, para que el Ambito de trabajo escolar sea un lugar de encuentro.

LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La complejidad del contexto escolar y de una escuela que apunta al cambio de los principios de homogeneización hacia los de la diversidad plantea no sólo el desafío de la atención de las diferencias, sino también la toma de decisiones respecto de los servicios educativos que va a brindar a los alumnos según sus necesidades.

Desde esta perspectiva, todos los alumnos tienen necesidades educativas; sin embargo, algunos para poder progresar, van a requerir de medios y ayuda distintos a los de sus compañeros de clase.

Surge así el concepto de necesidades educativas especiales, que se refiere no sólo a las que presentan los alumnos, derivadas de sus capacidades, sino también, de sus dificultades de acceso al currículum común.

Esta denominación responde a un nuevo enfoque de la Educación Especial, en la que se valora la relación de la persona con su entorno educativo. Se pone el énfasis en las posibilidades y no en las limitaciones que tienen los alumnos, sin desconocer por ello problemas específicos ligados a su desarrollo. Se trata de cambiar la visión de déficit y destacar más la respuesta que puede dar la escuela a sus demandas.

El desafío es convertir a la escuela común en inclusora para evitar la expulsión y segregación de los alumnos, posibilitando la integración escolar de los que tienen necesidades educativas especiales.

LA INTEGRACION ESCOLAR Y SOCIAL DESDE UNA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

El derecho a la educación ya la integración de las personas con necesidades educativas especiales está expresado en la Ley Federal de Educación, capítulo I. De la política educativa y capítulo VII. Regímenes especiales. El marco legal de la provincia de Santa Fe, es el reglamento de Servicios Educativos de la Modalidad Especial, Decreto 2679 de 1993, el que expresa las normas sobre tales aspectos.

Desde las Instituciones escolares especiales y comunes se realizan acciones concretas para la inserción escolar, social y laboral de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

La puesta en práctica de los enunciados teóricos de integración y de normalización de las personas

dad educativa para elaborar las ansiedades, los temores, superar la desinformación y modificar las motivaciones que podrían provocar actitudes de rechazo y de oposición a la propuesta.

La convivencia con la diversidad hace que tal presencia sea considerada con naturalidad, respeto y solidaridad.

El compromiso de los docentes de la Escuela Común no debe limitarse a la aceptación del niño con necesidades educativas especiales, sino que se procurará que entre ellos se construya una **red solidaria** de apoyo mutuo para la atención de tales alumnos.

Además, la participación de los alumnos con estas características en el aula permitirá al docente enfrentar nuevos desafíos de búsqueda, investigación y descubrimientos para encontrar la ayuda pedagógica más adecuada a sus peculiaridades y así posibilitar la apropiación de los conocimientos.

La acción conjunta de la Educación Especial y Común ha de posibilitar no sólo la atención de las necesidades educativas especiales, sino que ha de beneficiar también al resto del grupo y a toda la comunidad educativa.

ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares son las variaciones que realiza el docente para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan acceder al Currículum Común. **Éstas** se orientan en dos direcciones:

Adaptaciones de acceso al Currículum de la EGB.

Se refieren a las modificaciones de espacios, a la introducción de recursos materiales, de comunicación y equipamiento específico para posibilitar el aprendizaje de los contenidos (alumnos ciegos, sordos, parálisis cerebrales, etc.).

En estos casos, se procura la necesaria adecuación de las aulas y de las Instituciones a las características de estos alumnos.

Adaptaciones Curriculares.

Son las modificaciones realizadas al Currículum Común para responder a las diferencias individuales. Estos cambios variarán según las posibilidades de los alumnos.

Algunas son adaptaciones poco significativas que no afectan de manera fundamental lo previsto en el Proyecto Curricular Institucional ni la programación para el grupo-clase. Estos cambios pueden incluir las actividades, los materiales a emplear y las estrategias metodológicas a utilizar.

En otros casos son significativas, ya que afectan no sólo al cómo hay que enseñar y evaluar sino al que y cuando es preciso hacerlo.

Si estas transformaciones fueran muy significativas como para convertirse en un Proyecto Curricular alternativo, ello determinaría la atención educativa en una escuela de Educación Especial.

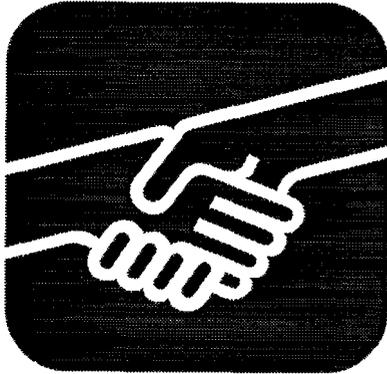
BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo Serie A Nº 6 y 8 - Consejo Federal de Cultura y Educación.
- BERTONI, POGGI, TEOBALDO. (1995). *Evaluación: nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- COLL, C. (1992). *Los contenidos en la Reforma*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Constitución de la Provincia de Santa Fe.
- Declaración Mundial de Educación para todos. (1994). Jomtien. Tailandia.
- Documentos de: I, II, III y IV Reunion del Seminario Cooperativo para la Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. (1996).
- ENTEL, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- FILMUS, D.; Compiladores. (1993). *¿Para qué sirve la escuela? Tesis*. Buenos Aires.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Ley Federal de Educación Nº 24.195.
- NOVAK, J. y GOWIN, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona.
- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Recomendación Nº 26. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ROSALES, C. (1990). *Evaluación reflexionar sobre la práctica*. Narcea. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- ZABALZA, Miguel (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea. Madrid.

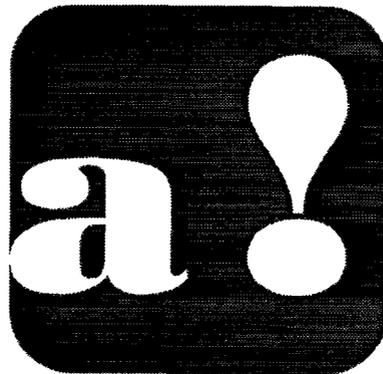
NIVEL EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

- Documentos de la comisión de Diseño Curricular (MEC) Prediseño. 1991.
- Resoluciones del Consejo Federal.
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Resolución 30/93. Acuerdo de las provincias relativo a la Estructura del Sistema Educativo Nacional. Caracterización de Niveles, Ciclos, de la Estructura y gradualidad de la implementación del Sistema Educativo nacional. (1993).
- Consejo Federal de Cultura y Educación. Recomendación 26/92.
- ELLIOT, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid.
- FRIGERIO, Graciela. (1993). Cara o Cec;. Troquel. Buenos Aires.

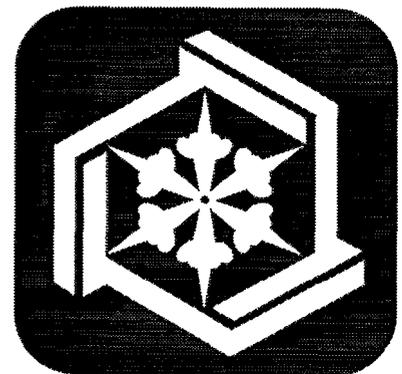
PROPUESTAS DE LAS ÁREAS



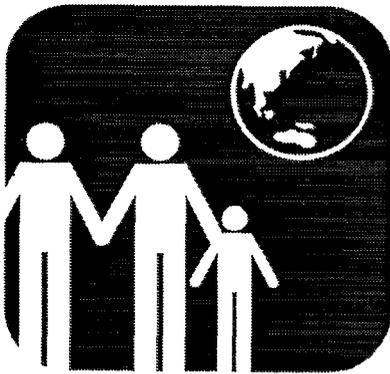
**Formación Ética
y Ciudadana**



Lengua



Matemática



Cs. Sociales



Cs. Naturales



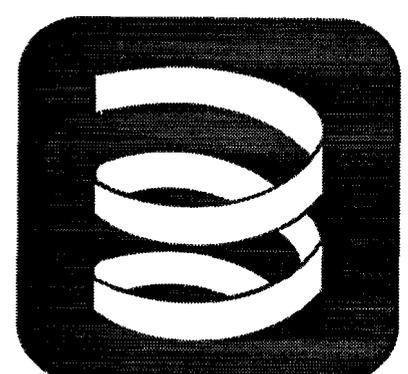
Tecnología



**Educación
Artística**



Educación Física



**Contenidos
Transversales**





**Formación Ética
y Ciudadana**

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos. La Ley Federal de Educación dice en el artículo sexto:

“El sistema educativo posibilitará la formación integral permanente del hombre y la mujer con vocación nacional, proyecto regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagónicos, críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente”.

El antecedente mundial que avala la implementación de los contenidos de Formación Ética y Ciudadana puede encontrarse en la Reunión de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que reunió a los Ministros de Educación en Ginebra (Suiza) desde el 5 hasta el 9 de octubre de 1994. En esta Reunión, auspiciada por la UNESCO, se analizó un plan de acción integrada sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. La Conferencia Internacional de Educación desarrollada en ese recinto trató el documento *Balance de la Educación para el entendimiento internacional*, que contempla un profundo estudio de la recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión y la paz internacionales y sus relaciones con los derechos humanos y las libertades fundamentales.

Aparecen inmediatamente algunas preguntas:

- **¿A QUE PERSONAS QUEREMOS FORMAR?**
- **¿QUÉ ES PERSONA?**

El fundamento filosófico del Diseño Curricular Provincial se centra en la persona y en todas sus dimensiones constitutivas en su eminente dignidad, su ser único, original e irrepetible, su igualdad esencial, su carácter de fin en sí mismo, su ser conciente y libre sujeto de deberes y de derechos inalienables, capaz de buscar la verdad y el bien, de proyectar libre y responsablemente su vida, de ser protagonista crítico, creador y transformador de la sociedad, la historia y la cultura. Este concepto se completa con las apreciaciones sobre la categoría de persona que introduce el Bloque 1 de los CBC de Formación Ética y

¿QUIÉNES SON LOS AGENTES RESPONSABLES DE LA FORMACIÓN INTEGRAL? ¿A QUE EXIGENCIA DEBEN RESPONDER ESTAS INSTITUCIONES?

Para lograr la formación integral de la persona, deben integrarse múltiples esfuerzos educativos de los distintos agentes que confluyen en esta formación, entre los que deben cobrar prioridad y significatividad la familia y la escuela.

Nuestra sociedad, enmarcada en el pluralismo cultural, en las desigualdades en el desarrollo, en los cambios producidos en la familia, en la masividad de los medios de comunicación, en la revolución científico-tecnológica, en la manipulación del medio natural; se toma compleja, conflictiva y cambiante y esto exige que la escuela profundice los contenidos de la educación integral, personal, ética y ciudadana.

En la formación integral es muy importante resaltar la participación de la familia como la primera educadora (art. 4 de la Ley Federal de Educación) y la necesidad de una estrecha vinculación entre la escuela y la familia (art.42,44 de la Ley Federal de Educación).

•La formación integral de la persona exige a la escuela una educación que responda a:

la vida democrática, basada en la equidad, la solidaridad, el respeto al orden institucional y la defensa de los derechos humanos, de pertenencia a una nación y de la identidad cultural dentro de la globalización regional, nacional y mundial;

la mejor calidad de vida que implica la conservación y buena utilización del medio ambiente, la salud, la sexualidad, etc.;

la búsqueda de una visión valorativa de los conocimientos científico- tecnológicos, en consonancia con los avances y las demandas mundiales, pero preocupados por su contextualización y humanización;

la comunicación y la expresión humana que impliquen la apreciación de la naturaleza, la producción creativa del ser humano y el cultivo de las diversas formas de expresión y comunicación.

• Esto obliga a la escuela a:

ofrecer igualdad de oportunidades tanto en el acceso a ella como en la calidad educativa que brinda;

proponer saberes y competencias que generen alternativas de realización personal, respuestas éticamente valiosas y adecuadas, para hacer frente tanto al relativismo moral que cuestiona valores universalmente aceptados como al absolutismo que los impone.

- ¿POR QUÉ A ESTOS CONTENIDOS LOS INCLUIMOS EN EL ÁREA DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA?

Porque si bien son contenidos que atraviesan todos los saberes, que se trabajan en la escuela y en todos los gestos institucionales, son objeto de reflexión y sistematización específica del área de Formación Ética y Ciudadana.

La Formación Ética y Ciudadana exige un trabajo permanente de elaboración crítica y activa realizada en el ámbito de un contexto social-cultural-histórico e ideológico.

Educar desde la Formación Ética y Ciudadana significa educar en los contenidos, en los valores éticos, planteando la perspectiva de una lógica integradora y de una epistemología compleja que profile al hombre-persona cada día más humano, más solidario, más responsable, más comprometido, más eficiente y competente, que tome los problemas éticos y ciudadanos y los provistos por las distintas disciplinas con un tratamiento integrador, abierto, plural, flexible y bien fundamentado.

“Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas” (CBC de EGB, pág. 332).

Aquí se habla del saber ser, que es desde donde centramos nuestra mirada en esta problemática.

- **Pero no debemos olvidar que el saber ser supone saber y saber hacer.**

Para *saber ser* es necesario saber, saber pensar, saber vivir; conocer derechos y deberes, tener información suficiente para comprender la realidad o acceder a nuevas informaciones, estar preparados de manera reflexiva, crítica, creativa, para enfrentarse con los desafíos del presente y proyectar un gran futuro.

Además, para saber hay que saber hacer, saber actuar en la vida laboral, intelectual, política y social.

Es decir que es indisociable, complementario e interactuante **Saber ser - Saber - Saber hacer - Saber vivir**. Por ello, la escuela debe saber moverse en la complejidad que implica esta mirada integradora. Una de estas alternativas se presenta claramente en el tratamiento de los contenidos de esta área.

“Los contenidos necesarios para esta formación deberían atravesar todos los saberes que se trabajan en la escuela y en todos los gestos institucionales mediante los cuales enseña la escuela. Ellos son objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho. Sin embargo, la complejidad misma de algunos temas hace necesario en este capítulo un abordaje interdisciplinario” (CBC de EGB, pág. 332).

¿QUÉ DECISIÓN ADOPTA LA PROVINCIA DE SANTA FE CON RESPECTO AL ÁREA DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA?

1 - Dado que sus contenidos constituyen, desde nuestros fundamentos filosóficos y pedagógicos, el eje nuclear que atraviesa, integra, otorga dirección, sentido y coherencia al Proyecto Educativo, consideramos que esta área debe ser incluida desde el Nivel inicial hasta el Polimodal.

2 - Por la complejidad y especificidad de sus contenidos conceptuales, proponemos que su tratamiento en el Nivel Inicial se asuma desde la formación de actitudes éticamente valiosas para la vida personal y sociocomunitaria.

3 - A partir del primer ciclo de la EGB, el área incluirá los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales referidos a los tres grandes ejes de Persona, Valores, Normas. Éstos serán presentados en forma secuenciada con la propuesta curricular de cada ciclo.

4 - Esta área, como eje nuclear, se inserta en todas las demás áreas y disciplinas, impregna los contenidos transversales (ver “Contenidos Transversales”), define el proyecto institucional y responsabiliza a todos los protagonistas de la vida escolar.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

En este primer ciclo se busca partir de las propias vivencias y experiencias de los alumnos, y reflexionar sobre ellas para que aprendan a distinguir y reconocer aspectos concretos de la persona, de los valores y de las normas, sin pretender definiciones o teorías sobre los mismos.

Este punto de vista logra rescatar la riqueza que aparece como constante en el trabajo del aula. La orientación reflexiva del maestro logrará que los alumnos aprendan a enriquecerse con los distintos aportes y experiencias de los otros, empiecen a respetar la diversidad de opiniones y las diferencias.

El docente debe tener claros y sólidos contenidos conceptuales, aunque y su enseñanza en este ciclo se presente en un nivel de menor exigencia.

Los criterios para la secuenciación de los contenidos, sin ser excluyentes, son:

- Grado de complejidad de los contenidos determinados para los distintos años.*
- Incorporación de nuevos contenidos.*
- Ampliación del ámbito sobre el que se pone el punto de vista, por ej.: familia, escuela, barrio, ciudad.*
- Cambios en los procedimientos.*
- Relación con la secuenciación de otras áreas.*
- Con textualización cultural.*

La presencia de un área específica para el tratamiento de los contenidos se explica por la necesidad de un espacio propio, pero esto no excluye el tratamiento de algunos temas transversales ni el atravesamiento que es propio de estos contenidos.

A pesar de que algunos contenidos también están trabajados en otras áreas, deben ser especificados en el área de Formación Ética y Ciudadana.

Sus contenidos atraviesan todos los saberes que se trabajan en la escuela y todos los gestos institucionales con los que enseña, de allí la significatividad de lo que se trabaje en esta área.

Los contenidos son complejos y deben integrarse, ellos son objeto de sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud y el derecho.

La jurisdicción adopta para la estructuración de los contenidos la organización por ejes.

Ejes que integran la FEyC:

EJE 1: Persona

EJE 2: Valores

EJE 3: Normas sociales

Integran cada eje los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Sin tesis explicativa de los ejes:

Eje 1: Persona

La categoría de persona, como ya lo expusimos en la fundamentación, hace referencia a lo más propio y distintivo de los hombres y mujeres: su singularidad como ser físico, psíquico y espiritual y su dignidad como ser humano. Esto lo hace ser consciente, libre y moralmente responsable.

La categoría persona es compleja en cuanto hace referencia a un ser que es capaz de conocer, querer, elegir, sentir, crear, expresarse, relacionarse con los otros y responsabilizarse de su actuar, trascender.

Incluye contenidos de: procesos psíquicos de la persona, de sociabilidad básica, de la identidad y las identificaciones sociales, y la salud de la persona.

Eje 2 : Valores

La dimensión valorativa es una característica que emerge de la persona en cuanto es capaz de actuar de acuerdo a finalidades u objetivos, juzgar y tomar decisiones en función de ello, en orden a la elección de caminos de humanización personales y sociales.

La persona es capaz de descubrir, apreciar, actualizar y asumir jerárquicamente valores. La escuela tiene la responsabilidad de promover los que son reconocidos universalmente porque están basados en la dignidad de las personas y en la naturaleza humana. Entre ellos se pueden mencionar la promoción del bien, la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad, el amor, la paz, la convivencia, la amistad, la solidaridad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia, la honradez y el entendimiento internacional e intercultural.

Eje 3 : Normas sociales

Las normas se refieren a la convivencia social en tanto organizadas en torno a un sistema de principios y leyes cuyo propósito debe ser garantizar el respeto social a la dignidad de las personas y propiciar la construcción del bien común. En este eje se proponen los contenidos básicos orientados a la educación ciudadana: el significado y las funciones de las normas para la vida social organizada, los principios, valores y supuestos de la Constitución Nacional, de la Constitución Provincial y los Derechos Humanos.

La formación ética debe dar las herramientas necesarias no sólo para saber qué es lo socialmente valorado, sino que debe dar la posibilidad de que el alumno pueda asumir con cierta autonomía los criterios por lo que se califica algo como bueno y, además, sepa y quiera actuar de acuerdo con lo que sostiene como valor.

La formación ciudadana pretende indagar sobre la naturaleza y el desarrollo de la vida política, ejercitarse en la vida democrática, como un obrar que se hace cargo de los principios éticos inherentes a la democracia, y no solamente adquirir contenidos teóricos.

Este Ciclo es el inicio para la adquisición de saberes, competencias y actitudes:

- *que le permitan al alumno no sólo a discernir qué es bueno sino, además, saber y decidir por sí mismo por qué es bueno, querer hacer el bien y saber hacerlo.*
- *que le permitan una verdadera práctica democrática.*

CONDICIONES BÁSICAS PARA TRABAJAR LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Las actividades de la FEyC deben ser el resultado de la concreción, en cada institución, de una propuesta curricular que contemple:

La modalidad específica del área y de los contenidos: especialmente pensada para desarrollar los contenidos, lograr las expectativas de logro y los fines que se han propuesto. La FEyC exige estrategias propias del área.

Las actividades de FEyC transversales, en cuanto asumidas por el proyecto institucional, producto de algunas demandas sociales y de la comunidad; en ese caso las actividades involucrarán a los actores de toda la institución con un abordaje interdisciplinario y con una metodología específica.

Las actividades de FEyC como sistemáticas. Ni los contenidos específicos ni su planteamiento transversal pueden quedarse en actividades ocasionales, sino que deben estar reguladas y orientadas por una propuesta curricular específica.

Educar, formar ética y ciudadanamente requiere un ambiente y un modo de comportarse adecuados con un tiempo suficiente para poder realizar las actividades que le son propias, así loaremos que estas w-opuestas tan importantes no se diluyan y pierdan pertinencia.

ACTIVIDADES PARA LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA Y CON PARTICIPACIÓN SOCIAL

Resaltar el rol de la escuela como comunidad democrática implica que ella se rija democráticamente, a fin de que los alumnos se sientan responsables del grupo y aprendan a vivir moralmente.

La participación democrática en la escuela es un elemento insustituible para una FEyC que quiera conseguir personas autónomas y participativas, capaces de alcanzar niveles de reflexión ética, moral y democrática. Para lograrlo, son necesarias actividades que lleven a enfrentar y resolver libremente los conflictos reales que plantea la vida comunitaria. Superar el egocentrismo y asimilar las normas, suponen potenciar las situaciones que impulsen la cooperación y el respeto mutuo.

Para lograr el clima escolar que acabamos de exponer se requieren condiciones básicas: el diálogo, **la argumentación, la participación y una nueva actitud del educador.**

LA PARTICIPACIÓN

Las actividades deben tender a abrir espacios de participación en el aula, **es decir aprender a participar:** compartir con otros un proceso de aprendizaje en el que las decisiones son tomadas a partir del acuerdo, del consenso de la mayoría, y el compromiso de sostenerlas es responsabilidad compartida.

Para eso es necesario un tiempo de reflexión, de discusión y de implementación de los mecanismos democráticos que den un espacio a todos los alumnos.

Participar no es *solo hablar o hacer*, sino un hablar y un hacer en el marco de un proceso de construcción de conocimientos y en los que se ponen en juego valores.

Esta participación implica:

Partir de identificar las necesidades. ¿Cuál es el problema?

Fijar los objetivos compartidos por el grupo ¿Qué nos proponemos lograr?

Organizar las tareas de ejecución, es decir, ¿qué vamos a hacer? ¿cómo lo vamos a hacer? y ¿en qué tiempo?

Evaluar y ajustar. ¿Por qué? y ¿para qué? Los alumnos aprenden a participar cuando pueden reflexionar sobre su producción y modificarla. Para ello es necesario que todos cuenten con información disponible.

Estas reflexiones son válidas para organizar una asamblea, un taller, un proyecto o un trabajo en grupo.

EL DIÁLOGO

La autonomía escolar se puede alcanzar si se impone el diálogo como uno de los principales instrumentos organizativos. Se trata de trabajar el diálogo entendido como principio ético, como principio democrático y como conjunto de habilidades de interacción.

Se trata de reconocer en él algo más que un mero procedimiento. El diálogo no es un procedimiento moral neutral sino que lleva implícitos valores que se realizan en la medida en que los actores se esfuerzan por dialogar correctamente e implantarlos en forma de hábitos.

En el diálogo se ponen en juego por lo menos dos valores que actúan como guías de todo proceso: la justicia y la solidaridad; junto a otros tales como la autorrenuncia, la autoestima, la autorregulación de conductas, el cooperativismo y el respeto.

En el diálogo se ponen en juego un conjunto de habilidades: para percibir problemas morales, para el autoconocimiento, para el conocimiento de los demás, para facilitar el entendimiento y el respeto mutuo, para escuchar, para expresar y modificar opiniones que faciliten el compromiso constructivo, para imaginar y adoptar soluciones alternativas basadas en el acuerdo.

Es posible enseñar y aprender a dialogar de modo consciente y sistemático y se debe dedicar tiempo y actividades a trabajarlo directamente en cuanto contenido educativo.

En el primer ciclo de EGB se puede utilizar con más asiduidad la conversación, un espacio para que los alumnos puedan expresar lo que les gusta y lo que no les gusta, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo que los alegra o entristece..., es decir, una situación de aprendizaje en la que los niños hablarán, escucharán, entrarán en conflicto y trabajarán las habilidades y valores que entran en juego en el diálogo.

LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación implica fundamentar las afirmaciones, hacer análisis de las posturas que acepta y a las que se opone.

No pretendemos que en este nivel se den respuestas fundamentadas y reflexivas; no obstante, si el docente escucha atentamente a cada alumno y solicita que explique el porque de lo que dijo o actuó, estará sentando las bases -sencillas y rudimentarias- de la argumentación, es decir, estará orientando en la ejercitación de fundamentar lo que se dice o actúa.

ROL DEL DOCENTE

Es difícil mantener un clima de diálogo si el docente no lo facilita con sus actitudes. En tal caso, es importante que adopte una actitud no directiva, que favorezca el dialogo abierto y la gestión autónoma de la vida grupal, pero que supere el dejar hacer.

La presencia del maestro sera constante, activa, paciente y firme, de modo que, sin imponer soluciones concretas, ayude a dialogar ordenadamente y a encontrar caminos de acuerdo. Será una actitud de respeto, comprensión y aceptación de las opiniones de sus alumnos, sin que por ello deba borrar las propias opiniones.

El docente debiera propiciar el intercambio de opiniones, criterios y razones, esto significa institucionalizar la asamblea como momento privilegiado de gestión educativa, extender la controversia y el conflicto capaz de generar un diálogo formativo.

¿Cómo se van a tratar los contenidos? ¿Qué actividades se pueden programar?

Aquí las posibilidades son abundantes y compete a los docentes ir utilizando aquellas que les parezcan mas adecuadas para cada caso y situación.

A partir de datos empíricos se concluye que los alumnos que más han avanzado en el razonamiento moral son aquellos con quienes el docente ha utilizado estrategias de interrogación que inciden en el área de *desarrollo próximo* y cuyas intervenciones favorecieron el *andamiaje*.

La movilización de conocimientos, sobre todo de los actitudinales, esta ligada a enfoques de la enseñanza y a métodos mas deliberativos en los que los alumnos se impliquen en aprendizajes significativos*

Algunas metodologías representativas en el área de la FEyC:

1-Discusión de dilemas morales.

2-Comprension crítica.

3-Dialogo a partir de un texto.

4-Clarificacion de los valores: Inventario de valores del grupo y Programa de Análisis de Documentos.

5-La asamblea de aula como trabajo grupal.

6-Los proyectos como puesta en marcha de la transversalidad.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Tomar contacto con los valores asumidos como universales desde el contexto histórico-cultural propio.
- Iniciarse en el análisis de situaciones concretas, desde una perspectiva valorativa, que involucren hábitos, costumbres, valores y normas de nuestra vida cultural y social.
- 0 Iniciarse en la valoración y defensa de la dignidad de la persona, su igualdad esencial y los derechos que emanan de ella.
- 0 Adquirir habilidades sociales básicas para el diálogo, la convivencia, la cooperación y el trabajo grupal.
- 0 Identificar y analizar, desde el punto de vista valorativo, situaciones cercanas, ponderando la correspondencia o discrepancia entre acciones y valores.
- 0 Reconocer y rechazar formas de discriminación y marginalidad, promoviendo los valores de: respeto, tolerancia, cooperación y solidaridad.
- 0 Desarrollar el sentido de pertenencia a la cultura propia y de identificación con los valores sociales propuestos en modelos de vida.
- 0 Respetar y cumplir normas de convivencia social y de la vida democrática.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

EJE: PERSONA

CONTENIDOS

ACTITUDINALES

- Valoración y respeto de la vida humana desde el momento de la concepción, de su dignidad como persona, de su integridad e inviolabilidad.
- Autoestima, confianza y seguridad ante las propias posibilidades.
- Disposición favorable, serena y perseverante para la superación de dificultades.
- Optimismo, alegría de vivir y sentido esperanzado y trascendente de la vida.
- Respeto por las posibilidades y limitaciones de los demás.
- Valoración, respeto y cuidado del cuerpo como dimensión constitutiva de la totalidad de la persona
- Disposición para el diálogo, la colaboración, la curiosidad investigadora, la reflexión, la crítica constructiva.
- Iniciación en los valores que se ponen en juego en la vida democrática-
- Sensibilidad y solidaridad ante las necesidades humanas.
- Valoración y participación responsable en el trabajo cooperativo.
- Valoración de la memoria colectiva y de las expresiones culturales que, además de humanizarnos, nos identifican como Nación y nos cohesionan socialmente.
- Disposición para el diálogo y para la superación pacífica de los conflictos.

● | CONTENIDOS CONCEPTUALES

▲ | CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

- Los sentimientos personales
El Amor. La amistad
Lo que quiero y lo que puedo.

- ▲ **Observación y comparación de diferentes sentimientos.**

- La imaginación y el recuerdo.
Ayer, hoy y mañana.
Lo que recuerdo, lo que invento, lo que vivo y lo que creo.

- ▲ **Observación y comparación de experiencias, recuerdos, sueños, creación proyectos.**

- El pensamiento y la capacidad de elegir lo que quiero, lo que puedo y lo que debo.

- ▲ **Observación y análisis de experiencias, pensamientos, decisiones.**

PRIMERO

▲ **Identificación de experiencias donde se pone en ejercicio la voluntad.**

- La familia y sus roles.
Las habilidades sociales básicas.
El juego con los pares.
Los modelos de identificación familiar: sus valores.
Lo femenino y lo masculino.
La identidad del propio cuerpo.

- ▲ **Descripción de la familia.**
- ▲ **Descripción del grupo de amigos.**
- ▲ **Dramatización. Roles.**
- ▲ **Distinción de rasgos corporales que caracterizan a los sexos.**
- ▲ **Narración de experiencias.**

- La Argentina: mi Nación.

▲ **Identificación de símbolos nacionales.**

SEGUNDO

▲ **Identificación de experiencias donde se pone en ejercicio la memoria, la voluntad la imaginación.**

- Los grupos de pares.
Las necesidades sociales básicas.
El juego con reglas acordadas.
La comunicación de necesidades, deseos, afectos y opiniones.
Los modelos de identificación propuestos por la escuela: sus valores.

- ▲ **Identificación y descripción de grupos en la escuela.**
- ▲ **Narración de experiencias propias y ajenas.**
- ▲ **Dramatización. Roles.**

▲ **Identificación de valores**

- Mi Nación: tradición, costumbres, religión. Celebraciones y fechas conmemorativas.

▲ **Identificación con símbolos nacionales.**

TERCERO

- ▲ **Comparación entre deseos, posibilidades y deberes.**
- ▲ **Observación y análisis de experiencias y situaciones donde se pone en ejercicio la inteligencia: la voluntad.**

- Los grupos sociales.
Los vecinos y la comunidad cercana.
Las necesidades sociales básicas: alimento, vivienda, amor.
Grupos comunitarios con fines de bien común.
Los modelos de identificación propuestos por la sociedad en el contexto cultural: sus valores.

- ▲ **Reconocimiento y descripción de grupos en el barrio, pueblo, ciudad.**
- ▲ **Identificación y análisis de formas de discriminación y marginación.**

▲ **Observación, descripción, análisis de valores.**

- La Nación: pertenencia e identidad.

▲ **Identificación con expresiones culturales nacionales.**

EJE: VALORES

CONTENIDOS

ACTITUDINALES

Empeño, perseverancia y compromiso en la búsqueda de la verdad y en la promoción del bien, la vida, el amor, la paz, la convivencia solidaria, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad la tolerancia, la humildad y la honradez.

- Reconocimiento y defensa de los valores democraticos.
- Respeto, disfrute y defensa de la naturaleza y de los valores del patrimonio historico, cultural y social.
- Reconocimiento y defensa del valor de la calidad de vida y de la salud.
- Defensa y preservación del medio ambiente.
- Posicion crítica ante el consumismo materialista, la masificación, el individualismo, los falsos idolos, el facilismo, el descompromiso, la etica provisoria y el relativismo extremo.

- **CONTENIDOS CONCEPTUALES**
- ▲ **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

- Acciones humanas y sucesos naturales.

Valoración y accion: coherencia.

Los valores vividos y aprendidos en la familia.

Valoraciones fundadas e infundadas.

- ▲ ***Diferenciacion del modo de actuar de las personas y de otros seres vivos a través de registros de informaciones de fuentes semillas.***

- Los valores en la comunidad educativa: vida, verdad, paz, justicia, amistad, tolerancia, solidaridad, libertad, honradez, entendimiento.

Valoración y acción: coherencia y comunicación.

Los valores en juego en las costumbres de la escuela del barrio.
Diferentes formas de expresión y comunicacion de los valores.

Valoraciones fundadas e infundadas.

- ▲ ***Identificación y comparación de los valores en juego en las costumbres de los grupos de pertenencia: aula escuela, barrio.***

- Los valores en la comunidad cercana: barrio, pueblo, ciudad.

Valoracion y acción: coherencia y comunicacion.

Los valores en juego en las costumbres de la Provincia y de la región.
Diferentes formas de expresion y comunicacion de los valores.

El dialogo para superar las diferencias.
Los dilemas.

- ▲ ***Identificación, comparación y analisis de los valores en juego en las costumbres de grupos de pertenencia y referencia.***

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Identificación de valores presentes en costumbres familiares.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Comparación entre intenciones y acciones.</i> ▲ <i>Observación y comparación entre las diferentes formas de expresión de valores.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Comparación entre diferentes formas de manifestación de valores.</i> ▲ <i>Identificación y cooperación con el quehacer de grupos comunitarios con fines solidarios.</i>

EJE: NORMAS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Respeto por uno mismo y respeto por los demás.
- Respeto por las normas de convivencia familiar, escolar, de otros grupos e instituciones de pertenencia y/o referencia.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar reglas de trabajo, juegos, deportes, etc..
- Cumplimiento de las normas de higiene personal.
- Respeto y cumplimiento de las normas de tránsito.
- Aceptación de la igualdad de las personas ante la ley.
- Iniciación en el respeto y defensa de los derechos del niño.
- Iniciación en la valoración de las normas como garantía del pleno ejercicio de las libertades, de los derechos humanos, de la vida democrática, de una sociedad justa y solidaria.

- **CONTENIDOS CONCEPTUALES**
- ▲ **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Normas de convivencia familiar. Normas de convivencia en el aula y la escuela. Normas de higiene. Normas de tránsito. Normas, acuerdo y sanción. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Normas de convivencia escolar. Normas de protección del medio ambiente. Normas de higiene. Normas de tránsito. Normas, acuerdo y sanción. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Normas de convivencia en otros grupos de pertenencia y/o referencia. Normas de higiene. Instituciones y normas. Normas de protección del medio ambiente.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p><i>Norma y comportamientos.</i> <i>Normas democráticas y no democráticas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Derechos de los niños. ▲ <i>Observación y descripción de normas familiares.</i> ▲ <i>Correspondencia entre normas y comportamientos.</i> ▲ <i>Identificación de situaciones de discriminación intolerancia y falta de respeto a los derechos h - s .</i> ▲ <i>Elaboración de normas, acuerdos, sanción y protección.</i> ▲ <i>Identificación de normas democráticas.</i> 	<p><i>Norma y comportamientos.</i> <i>Principios básicos de la democracia.</i> <i>Igualdad de las personas ante la ley.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dignidad de las personas y derechos de los niños. ▲ <i>Observación y análisis de normas escolares, de higiene, de cuidado del ambiente, de tránsito.</i> ▲ <i>Correspondencia entre normas, comportamientos, sanción.</i> ▲ <i>Observación y narración de situaciones de conflicto por la observancia de las normas.</i> ▲ <i>Identificación y análisis de situaciones de discriminación, intolerancia y falta de respeto a los derechos humanos.</i> ▲ <i>Identificación y análisis de situaciones de justicia e injusticia en el ámbito escolar:</i> 	<p><i>Normas de tránsito.</i> <i>Normas, acuerdo y sanción.</i> <i>Norma y comportamientos</i> <i>Normas, valores y bien común.</i> <i>Principales autoridades democráticas: sus funciones.</i> <i>Deberes y responsabilidades en la convivencia social.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Dignidad de las personas y derechos humanos. ▲ <i>Observación y análisis de normas de grupos de pertenencia y/o referencia.</i> ▲ <i>Correspondencia entre norma, comportamientos, sanción</i> ▲ <i>Análisis de situaciones de conflicto por la observancia de las normas.</i> ▲ <i>Identificación y análisis de situaciones de discriminación, intolerancia, violencia, marginación, falta de respeto a los derechos humanos.</i> ▲ <i>Correspondencia entre normas, valores y bien común.</i>

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILÓ, A. (1995). *La tolerancia*. Palabra. Madrid.
- CULLEN, Carlos. (1996). *Autonomía moral, participación democrática y ciudadanía de/ otro*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FABBRI, Enrique. (1996). *Alegría y trabajo de hacerse hombre. Ser persona*. Guadalupe. Buenos Aires.
- FROMM, Erich. (1994). *El miedo a la libertad*. Paidós. Buenos Aires.
- GILLHAM, K.L. *Cómo ayudara los niños a aceptarse a sí mismos ya aceptara los demás*. Paidós. Buenos Aires.
- GIUSSANI, Luigi. (1991). *Educares un riesgo*. Encuentro. Madrid.
- GUARDINI, Romano. (1970). *La aceptación de sí mismo y las edades de la vida*. Cristiandad. Madrid.
- GUARDINI, Romano. (1974). *Una ética para nuestro tiempo*. Cristiandad. Madrid.
- HERNAIZ, Ignacio. *La Constitución para Niños*. Colihue. Buenos Aires.
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. (1996). *Cómo lograr una formación integral*. San Pablo. Madrid.
- OBIOLS; DALLERA, MARTINEZ y otros. (1996). *La formación ética y ciudadana en la EGB*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- ONETO, Fernando. (1994). *Con los valores quién se anima*. Bonun. Buenos Aires.
- SAVATER, Fernando. *Ética para Amador*. Ariel.
- SAVATER, Fernando. *El valor de educar*. Ariel.
- SPLITTER, L y SHARP, A. (1996). *La otra educación. filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Manantial. Buenos Aires.
- VIDAL, Marciano. (1996). *La educación moral en la escuela. Propuesta y materiales*. Paulina. Madrid.



FUNDAMENTACIÓN GENERAL

LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE

Distintas teorías sobre el lenguaje y sobre el aprendizaje han fundamentado, en sucesivas etapas, la elección de contenidos y metodologías para la enseñanza de los saberes que conforman el área. En medio de esta diversidad de modelos y enfoques, es preciso aproximarnos a una definición acerca de la naturaleza de aquello que debe ser enseñado. De hecho, podemos decir que:

El lenguaje es pensamiento puesto que el hablar presupone el pensar, el conocer, el establecer relaciones interaccionales con la realidad.

El lenguaje es representación puesto que, a través de su dimensión representativa, permite al ser humano configurar el mundo que lo rodea, los conocimientos, las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos (CBC para la EGB. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación).

El lenguaje es expresión. Por medio del lenguaje el hombre manifiesta los valores que conforman la trama de la interacción social, es decir, da a conocer lo verdadero, lo bueno, lo bello y aun lo nocivo.

El lenguaje es comunicación. El individuo, inserto en una sociedad, vive constantemente en situación relacional con otras personas, con las cuales intercambia ideas, afectos, visiones del mundo, decisiones. En la comunicación la persona se proyecta para aceptar, rechazar, modificar mensajes, tomar distancia o comprometerse con los demás seres humanos. (Marro; Dellamea, 1993).

El lenguaje es cultura. La palabra es la síntesis de la experiencia no sólo del individuo sino de la comunidad entera, de su historia, de sus costumbres, de sus proyectos, de sus creencias y de sus aspiraciones; y como tal contribuye de manera fundamental en la conformación de nuestra identidad, en la medida en que vehiculiza un mundo cultural, un mundo de valores.

En este sentido, el lenguaje es una actividad compleja, ya que es a la vez referencia, sentido, expresión y comunicación. De allí que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua no pueden reducirse sólo al estudio del sistema. Desde el punto de vista didáctico, es necesario considerar el lenguaje como un medio operativo para:

- . representar un conocimiento
- . regular conductas propias y ajenas
- . comunicar.

El lenguaje como medio para representar un conocimiento

El pensamiento origina, sostiene y da significado a las expresiones lingüísticas. El proceso de pensamiento implicado en la representación pone en juego una serie de operaciones mentales:

◆ El lenguaje refiere, ante todo, a la realidad captada por la inteligencia que conoce, conceptualiza y valora esa realidad. En esta actividad referencial, el hombre pone en juego la función simbólica, es decir, su capacidad de sustituir objetos, acciones y fenómenos por una palabra que los represente ("referencia objetiva").

◆ El hombre tiene la capacidad de conocer intelectualmente; esto hace posible que pueda analizar y captar la esencia de una realidad, lo que le permite construir un concepto. La expresión externa y sensible de ese concepto es la palabra.

Los procesos de pensamiento implicados en la representación permiten al hombre comunicarse en ausencia de los objetos y transmitir y recibir información sobre el mundo que lo rodea, sus creencias y sus valores.

Por esta razón, el lenguaje, entendido como un sistema de representación, es fundamental para la construcción de cualquier conocimiento.

Diversas teorías psicológicas han asignado al lenguaje la función representativa. Así, por ejemplo, Piaget afirma que la representación mental de los objetos es el punto final del desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz. Una vez que el niño ha alcanzado la representación mental, está cognitivamente preparado para participar en las relaciones sociales.

Por su parte, otros investigadores -como Bruner y Vigotsky- consideran que la interacción social favorece y estimula la actividad cognitiva, puesto que esa interacción provoca la reestructuración de las representaciones en el niño. De esta manera, la comunicación verbal posibilita la transformación de las representaciones, ya que mediante el lenguaje, se incorporan los conocimientos de los otros al propio funcionamiento cognitivo.

El lenguaje como regulador de conductas propias y ajenas.

Mediante el habla interior, los niños se explican a sí mismos los hechos del mundo. Vigotsky postula que *"los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda de su propia habla, así como de sus ojos y de sus manos"*.

En el curso de la resolución de un problema, el niño debe comunicarse con otras personas para intercambiar razonamiento, y a su vez consigo mismo para explicárselo. De esta manera, la interacción comunicativa regula la conducta del otro, al influir sobre su desarrollo cognitivo para la resolución del problema y la propia conducta al explicarse a sí mismo la realidad. Este hablar mientras se resuelve una situación se refiere al pensamiento metacognitivo, como la reflexión sobre el propio actuar.

Al principio, ante una dificultad que le impide el cumplimiento de una tarea, el niño comienza a reflexionar, hablando para sí mismo. Este lenguaje, que no está dirigido a otras personas, es un medio para describir la situación y expresar el posible plan para salir de ella. Poco a poco, este lenguaje llega a transformarse en un habla interior que recupera las funciones analíticas, planificadoras y reguladoras que al comienzo eran inherentes al lenguaje adulto.

De allí la importancia de que el alumno pueda *hablar en el aula* sobre sus procesos, acciones y dificultades. Esto significa verbalizar las acciones que son llevadas a cabo en la realización de una tarea, referir las operaciones mentales implicadas en la resolución de una actividad, comentar sus dificultades al leer, al escribir, al resolver un problema... Al hacerlo, ira conformando un lenguaje interior que le permitirá regular sus propias acciones y comportamientos.

De esta manera, el lenguaje y la acción están unidos en una sola función

psicológica-en donde la acción se subordina al pensamiento- dirigida a hipotetizar, solucionar un problema, analizar y organizar los datos, tomar decisiones, en suma, regular la actividad.

El lenguaje como
medio operativo
para comunicar

Las funciones representativa, reguladora y comunicativa del lenguaje no se excluyen entre sí, sino que aparecen en forma interrelacionada en la actividad lingüística, ya que las representaciones constituyen el principal contenido de la comunicación y la comunicación, a su vez, contribuye a la construcción de la representación de la realidad.

Es por ello que abordar el lenguaje como un sistema que posibilita la interpretación del mundo y la construcción de representaciones de un individuo resultaría insuficiente si no consideramos, también, que el lenguaje es un proceso social, en la medida en que la persona no concibe una realidad separada o aislada del sistema semántico cultural en el cual se halla codificada esa realidad. Por consiguiente, es necesario considerar el lenguaje en el contexto total de las interacciones entre un individuo y su entorno. En este sentido, el lenguaje es un potencial de significado compartido, en el que el conocimiento del otro y la mutua colaboración se resuelven en términos de comunicación.

Así, la comunicación humana se realiza en cuatro esferas de la actividad del hombre:

- intrapersonal:** comunicarse con uno mismo,
- interpersonal:** comunicarse con otra persona,
- social:** comunicarse con varias personas,
- masiva:** un emisor se comunica con un público amplio, disperso, heterogéneo y anónimo.

Si las comunicaciones humanas se realizan en estas cuatro esferas, en el aula deberían estar presentes todas estas situaciones comunicativas.

Durante mucho tiempo se estimó que comunicare **informar** eran términos que remitían a una misma realidad. Sin embargo, si pensamos que el lenguaje es un potencial de significado compartido, podemos considerar que comunicar es algo más que informar, es también la posibilidad del hombre de **mover a pensar, a sentir, a valorar, a creer, a obrar**, y aun **a no obrar**. Así, la información y la comunicación están en relación de dependencia de la parte al todo, pero no son la misma cosa (Marro, Dellamea, 1993).

Además, no podemos ignorar que la comunicación no tiene que ver sólo con el comportamiento verbal, sino con distintas formas de representación que poseen su propia sintaxis -sus propias reglas de codificación y de expresión- así como su propia convencionalidad -aunque algunas son más convencionales que otras-.

Se puede comunicar a través de los mecanismos verbales reconocidos y clasificados por la lingüística, pero también a través de las inflexiones de la voz, los gestos, la posición que ocupa el cuerpo respecto de otros cuerpos, la ropa y hasta los silencios. Se trata, pues, de un amplio espectro que no se reduce a un acto verbal, voluntario y consciente, pues contiene muchos elementos no verbales, no voluntarios y no conscientes que en ocasiones apoyan o contradicen los verbales o comunican por sí solos un mensaje.

El lenguaje verbal forma parte de una semiótica social en donde la cultura es vista como un sistema de significados y de valores, en el que el lenguaje resulta una de sus realizaciones más importantes.

Así pues, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que constituyen una

cultura. Sin embargo, se distingue porque no solo se utiliza, en algunos casos, como sistema de codificación para los demás, sino que también constituye un sistema privilegiado en tanto que, a través de la interacción social, posibilita la transmisión de modelos de vida, modos de pensar y de actuar, creencias y valores de toda una sociedad.

El conocimiento lingüístico constituye una dimensión -destacada y esencial- de la competencia comunicativa, entendida como los conocimientos y habilidades necesarios para organizar y utilizar todos los sistemas de signos de una comunidad.

FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Una vez delimitada la naturaleza de aquello que debe ser enseñado (¿qué enseñar?), resulta necesario aproximarnos a la finalidad de la enseñanza (¿para que enseñar?).

Los paradigmas lingüísticos adoptados para la didáctica han ido señalando distintas finalidades. Así, por ejemplo, conviene recordar que hasta el siglo XIX el sentido de enseñanza lingüística se remitía a la gramática y a la retórica como *artes de/ buen hablar*; por consiguiente los estudios lingüísticos estaban dirigidos a lograr que el alumno hablara y escribiera correctamente el idioma para preservar su pureza. Para ello, debía aprender una serie de nociones gramaticales, a través de la mecánica clásica del ejercicio y la repetición.

En el siglo XX, cuando la lingüística se constituye como una disciplina científica autónoma, se insiste en la necesidad de que el alumno conozca el *sistema de la lengua*. Para ello es necesario describir sus propiedades formales, al margen -la mayor parte de las veces- de su uso en auténticos contextos comunicativos. En gran medida, la fuente epistemológica del modelo formal lo constituyen el estructuralismo y el generativismo. Las actividades propuestas para lograr dicha finalidad estaban destinadas a delimitar grupos de palabras, reconocer sus funciones, etiquetarlas y esquematizarlas. El sistema lingüístico es analizado en planos autónomos -fónico, morfosintáctico, léxico- y su límite está en la oración.

En el ámbito de la clase, se percibía que los aprendizajes formales resultaban parcializados e insuficientes y esta dificultad se evidenciaba en la distancia que existía entre los objetivos propuestos y los contenidos enseñados.

Frente a esta visión, tanto la lingüística como la psicología retornaron perspectivas olvidadas y desarrollaron una nueva concepción del lenguaje que atiende fundamentalmente a *"a actividad lingüística de los hablantes y a sus producciones concretas: los textos"*.

Estos estudios ponen en evidencia que conocer y hablar una lengua supone otras muchas cosas, además de conocer un léxico y una sintaxis. Sus representantes también ponen de relieve el carácter interdisciplinar de la teoría, que ha ido incorporando aportes de disciplinas como la psicología, sociología, filosofía del lenguaje, semántica cognitiva, etc., que contribuyen a explicar cómo se organizan los textos y los procesos de comprensión y producción textual.

Es decir que, frente a los objetivos anteriores que perseguían la construcción del conocimiento sobre el objeto formal, en este caso se prioriza la construcción de aspectos funcionales -mecanismos sociales interactivos y procedimientos- implicados en el uso del lenguaje, los cuales no *crecen* espontáneamente sino que requieren de un aprendizaje específico, sin que esta consideración implique reeditar el conductismo.

Desde este punto de vista, **la enseñanza de la lengua se inscribe en un proceso que presupone el desarrollo de una competencia comunicativa y que integra tanto los aspectos cognitivos del desarrollo del lenguaje, como los lingüísticos y paralingüísticos propios de las diversas situaciones de comunicación.**

A partir de estas consideraciones y de un largo proceso iniciado en las escuelas en la década de los ochenta, se redimensiona la finalidad del área: **la enseñanza debe favorecer el desarrollo integral del lenguaje en el alumno.**

Si pensamos que el lenguaje acompaña la complejidad de los procesos de conocimiento y que permite su formalización a través del código verbal, diremos pues, que el pensamiento, la lectura, la escritura y la comunicación están íntimamente vinculados y ninguno de estos aspectos deben descuidarse para la enseñanza.

LA DIMENSIÓN CURRICULAR

Este nuevo y más abarcador enfoque sobre el lenguaje incide decisivamente en la teoría y la práctica curricular en el Área de Lengua, en varios aspectos.

En primer lugar, una didáctica que toma en cuenta el desarrollo integral del lenguaje considerado en sus funciones representativa, reguladora y comunicativa implica trabajar con conocimientos y competencias que trascienden el plano de lo lingüístico a la vez que lo incluyen.

En segundo lugar, no se trata ya de partir de una serie de normas y reglas que describen el código para lograr que el alumno desarrolle las habilidades de *leer, escribir, escuchar y hablar*, sino que resulta necesario partir del uso del lenguaje en diferentes textos y en situaciones comunicativas concretas. Este nuevo punto de vista no implica un desconocimiento de la teoría, sino un descubrir el conocimiento científico en cuanto explica el uso del lenguaje, para luego volver al uso concreto con la posibilidad de resignificarlo.

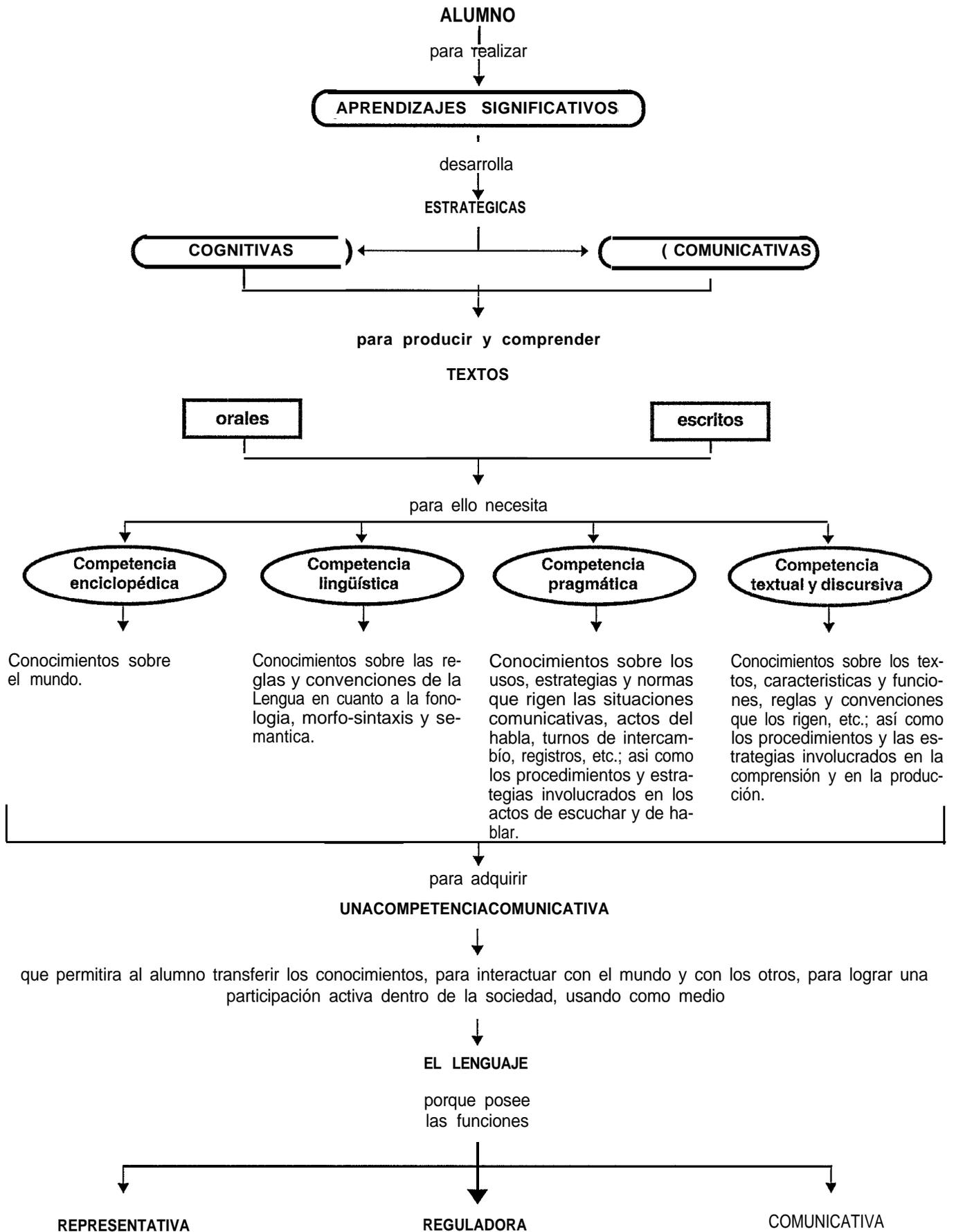
No habrá aprendizajes significativos si no pensamos que el alumno ejercita su actividad lingüística en el orden individual y social y, por ello, debe aprender a emplear el lenguaje en diferentes situaciones comunicativas.

Las corrientes estructuralistas aplicadas a la enseñanza centraban su atención en la adquisición de una competencia lingüística (los códigos y sus reglas). La propuesta, ahora, consiste en centrar la atención en el hecho comunicativo en toda su complejidad. Así, una verdadera transposición didáctica implica que la enseñanza del lenguaje deberá centrar todo su esfuerzo en las necesidades de los alumnos, necesidades que implican tener presentes las actividades de **hablar, escuchar, escribir y leer textos en diferentes situaciones comunicativas.**

Esto significa que la enseñanza de la lengua deberá tender hacia el desarrollo de una **competencia comunicativa** que permita al alumno transferir los conocimientos aprendidos, sin desconocer que cuando llega a la escuela ya ha desarrollado su capacidad de usar el lenguaje para interactuar con su medio.

En este sentido, numerosos investigadores coinciden en afirmar que el niño, en interacción con el adulto, no sólo aprende una *gramática* en términos de Chomsky (las reglas que rigen la construcción *gramatical* de los enunciados) sino que también aprende acerca de la interacción comunicativa, es decir, saber emitir el concepto apropiado en el estilo adecuado, en el tiempo y lugar correctos. Implica un conocimiento complejo de *cómo decir qué, a quién, cuándo y dónde*. Este conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en diferentes situaciones se ha definido **comocompetencia comunicativa** (Hymes, 1967).

Es por esta razón que la enseñanza de la lengua implicara considerar el lenguaje en todos sus aspectos, y el diseño curricular del área deberá contemplar todos los saberes que constituyen la competencia comunicativa del alumno.



El desarrollo de la competencia comunicativa implica potenciar en el alumno la capacidad de relacionarse con individuos de diversa edad, rol, status, y en diversas situaciones de intercambio; esto significa usar el lenguaje en su variedad de códigos, lectos y registros, así como en sus numerosas funciones.. Un mayor conocimiento del lenguaje y de sus sistemas de representación y una reflexión consciente sobre el proceso comunicativo favorecerán este aprendizaje.

Es necesario destacar que el desarrollo de esta competencia comunicativa significa, además, no desconocer la variedad y la diversidad lingüística, entendiendo que el lenguaje puede variar de acuerdo con ciertos parámetros contextuales:

- ◇ **el tiempo** (dimensión histórica)
- ◇ **el lugar** (variedad geográfica)
- ◇ **el grupo social** (variedad social)
- ◇ **la situación** (variedad funcional y contextual)

Esto significa que existe una pluralidad de lectos y registros cuya dimensión de un tiempo histórico, de un espacio geográfico y social no debe ser desconocida ni desvalorizada por el docente. Por el contrario, uno de los aspectos de la competencia comunicativa implica el desarrollo de la **habilidad de adecuación** que consiste en el saber identificar la variedad de formas y pasar flexiblemente de una a la otra. Por consiguiente, es importante el aprendizaje de procedimientos que privilegien la variación, es decir, una verbalización diferenciada.

Sin embargo, resulta necesario considerar que la competencia comunicativa no puede ser reducida exclusivamente al campo de la variación, puesto que abarca un conjunto amplio de conocimientos, capacidades y operaciones que deben ser tomados en cuenta a la hora de la enseñanza. Entre ellas, resultan particularmente relevantes:

- ◆ dominar el proceso de comunicación tanto interpersonal y social como intrapersonal (saber hablar con otros y consigo mismo para explicar y explicarse la realidad),
- ◆ comprender y producir textos orales y escritos, ficcionales y no ficcionales, utilizando estratégicamente determinados procesos y procedimientos,
- ◆ llevar a cabo acciones mediante el lenguaje, de acuerdo con determinadas reglas, modelos y convenciones sociales,
- ◆ reconocer la diversidad y emplear adecuadamente los códigos, lectos y registros de acuerdo con la situación en la que se produce el intercambio.

CONTEXTOS BILINGÜES

El respeto por el lenguaje en su variedad de códigos, lectos y registros se complejiza aun más en contextos bilingües, donde deben armonizarse distintos sistemas de representación, distintas visiones del mundo y distintas identidades.

Los lenguajes vernáculos aborígenes presentan posibilidades de sistematización, descripción y circulación que le son propias. Pueden ser transmitidos en la escuela, a través de metodologías y estrategias específicas que no incluyen necesariamente la enseñanza de la escritura. Esto permite respetar y jerarquizar las diversas manifestaciones culturales, abrir espacios de intercambio, de estudio, de preservación cultural, sin forzar la adopción de un sistema de escritura externo a la comunidad usuaria.

Sin embargo, aunque la lengua vernácula aborígen sea enseñada y aprendida con el mismo grado de formalización y sistematización que cualquier lengua (sea oral solamente u oral y escrita), es conveniente que la escuela garantice el dominio y la competencia para el uso de la lengua oficial que asegure el acceso al conocimiento, la equidad y la participación democrática en el conjunto de la actividad social de la comunidad. El español, además de ser la lengua oficial del país, es la lengua que permite la circulación de las personas en el ámbito general de la comunidad hispano-hablante.



CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del área serán funcionales y significativos desde el punto de vista didáctico, si tenemos en cuenta que:

- υ El aprendizaje es un proceso activo y constructivo, sin desconocer que, en el contexto escolar, requiere de mediación,
- υ El aprendizaje resulta de establecer relaciones entre las informaciones nuevas y los conocimientos anteriores.
- υ El aprendizaje requiere de la organización constante de los conocimientos,
- υ El aprendizaje concierne tanto a las estrategias cognitivas y metacognitivas como a los conocimientos teóricos,
- υ El aprendizaje concierne tanto a los conocimientos conceptuales como a los procedimentales y actitudinales (Tardif, J.,1992).

Por consiguiente, el cambio propuesto consiste no sólo en el desarrollo de contenidos conceptuales nuevos, sino contenidos que también hagan referencia a las operaciones (procedimientos) y a las actitudes que son necesarias para llevar a cabo eficazmente las acciones de hablar, escuchar, escribir y leer.

En este sentido, en el área de Lengua, podemos decir que:

Los **contenidos conceptuales** se refieren a los conocimientos que permiten a una persona representarse objetos, hechos, reglas y principios (Brien, R.,1994). Sin embargo, en el área de la Lengua, resulta necesario aclarar que no se refieren al saber científico que preocupa a los estudiosos del lenguaje, sino al saber científico para ser enseñado.

Numerosos trabajos sobre la transposición didáctica de los contenidos en Lengua señalan esta preocupación. Los docentes debemos tener en cuenta que la finalidad de la lingüística teórica y la finalidad de la enseñanza son totalmente diferentes. Mientras las Ciencias del Lenguaje intentan describir el sistema de la lengua y analizar sus componentes y sus relaciones, la enseñanza del lenguaje se propone seleccionar, jerarquizar y redimensionar esos contenidos en función de saberes que resulten socialmente válidos y didácticamente significativos, para que el alumno -usuario y no lingüista- pueda transferir eficaz y autónomamente esos conocimientos a todas las situaciones comunicativas.

Los contenidos procedimentales se refieren a los conocimientos que permiten a una persona operar sobre la realidad. Las acciones, los procedimientos y las estrategias cognitivas y metacognitivas son conocimientos procedimentales (Brien, R. 1994). Aquí, también es necesario puntualizar que no se refieren al logro de los objetivos de orden cognoscitivo como respuesta a un estímulo presentado por los conceptos enseñados, tal como lo señalaban las antiguas planificaciones (*Se espera que el alumno, una vez finalizado el desarrollo de estos temas, pueda...*), sino al **saber hacer**. Esto significa saber qué procedimientos y estrategias cognitivas están involucrados en los actos de leer, escuchar, escribir y hablar.

Conocer los componentes y las reglas de un juego no bastan para saber jugarlo; es necesario además, conocer su procedimiento (la secuencia de actividades para llevarlo a cabo) con la finalidad de seleccionar las estrategias más inteligentes para concluirlo con éxito.

En este sentido, los contenidos conceptuales resultan incompletos en el aprendizaje, si no van acompañados por los procedimientos. Ambos conocimientos se complementan en la realización de una tarea.

Ningún docente desconoce que los conocimientos sobre los textos resultan necesarios para llevar a cabo las tareas de leer y escribir; sin embargo esos conocimientos caen en el vacío si no van acompañados por los procedimientos y las estrategias que utilizan los usuarios del lenguaje para llevar a cabo esas

tareas. El alumno podrá regular (función reguladora del lenguaje) los procesos y procedimientos involucrados en las actividades de leer, escribir, escuchar y hablar: sólo si los conoce y ha logrado representarlos. “*Cuando un niño es capaz de terminar algo que involucra un proceso, como el de poner la mesa, retirar los platos, ayudar a sembrar el jardín o encontrar un libro que se había perdido, es un buen momento para que el adulto le confirme el proceso desarrollado para la realización de la tarea, al pedirle un relato o una muestra de algo que ha ocurrido. Muchas veces el niño no sabrá lo que ha hecho, pero al plantearse las preguntas creará el esquema cognitivo*” (Graves, 1992).

Sólo mediante el conocimiento integrado del *saber-saber* y del *saber-hacer*, un usuario del lenguaje puede detectar los obstáculos y problemas de comprensión o producción que se le presenten, para volver sobre sus pasos y ajustar o modificar la estrategia utilizada.

Numerosas teorías, muy valiosas para la enseñanza, han dado cuenta de los procedimientos y de las estrategias que llevan a cabo los usuarios del lenguaje para hablar, escuchar, escribir y leer.

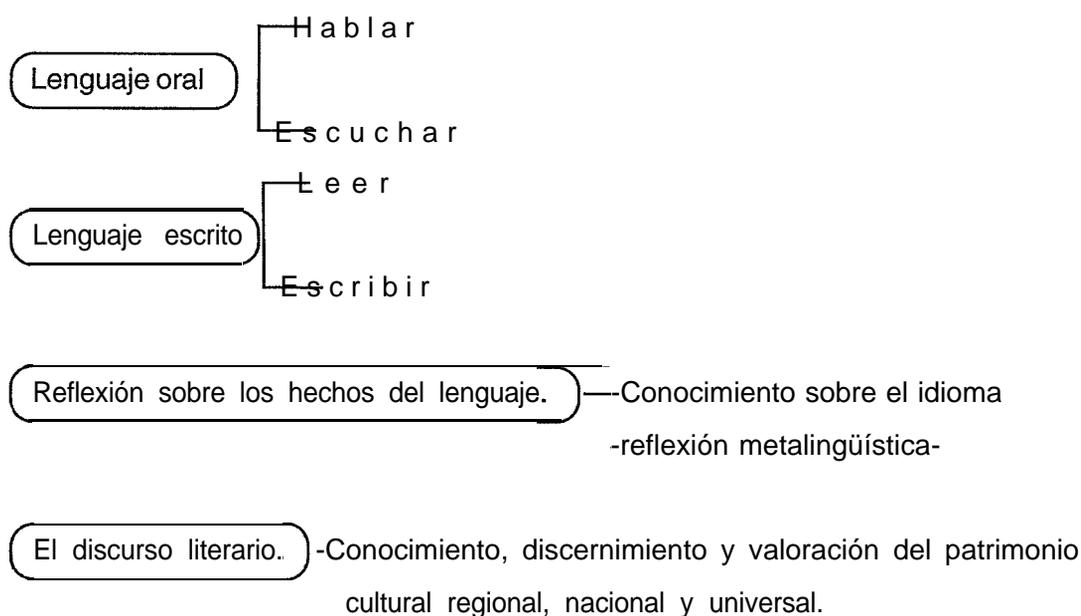
Sin embargo, resulta necesario advertir que *todas* las operaciones cognitivas o procedimientos imprescindibles para llevar a cabo una tarea resultan casi imposibles de ser enunciadas en un diseño curricular, puesto que la gestión de estas operaciones, muchas veces, involucra una serie de procedimientos elementales. Es por ello que hemos optado por enunciar, en este diseño, algunas categorías genéricas que, en realidad, son **secuencias finalizadas de operaciones**. Así, por ejemplo, dentro de *lenguaje escrito* se enuncia, como un contenido procedimental de la producción: **la revisión del texto**. Sin embargo, esta operación requiere de la ejecución de una serie de actividades mentales y de acciones, tales como: **la relectura, la detección de la dificultad, la definición de su naturaleza y la selección de una estrategia para superarla**.

Los **contenidos sobre valores y actitudes**. La inclusión en el currículum de estos contenidos nos llevará a una revalorización del proceso de enseñanza y aprendizaje frente a los modelos educativos de tipo cuantitativo que llegan a deshumanizar el proceso, ya que atienden sólo, o prioritariamente, a la consolidación de conocimientos científicos vacíos de todo contenido que tenga en cuenta los ideales de comportamiento humano frente a ese saber científico. Las actitudes derivan fundamentalmente de esos valores, esto significa que el valor es lo que hace a algo digno de ser apreciado, deseado y buscado y es lo que mueve a tomar una determinada actitud frente a la acción (Ontoria, A. y otros, 1992).

En el caso del área de Lengua, específicamente, estos contenidos no sólo se refieren a un dominio genérico de comportamientos, sino también a una cierta actitud frente al lenguaje y al hecho comunicativo. Actitud que deviene de una percepción valorativa sobre la importancia del comportamiento que debe asumir el hombre frente a las acciones de hablar, escuchar, escribir y leer. En este sentido, podríamos señalar *actitudes del emisor hacia sí mismo* -la conciencia de sus competencias y limitaciones, la conciencia del papel que le cabe cumplir en tanto emisor, etc.-, las *actitudes del emisor con respecto al tema o asunto que tratará su mensaje* -ser oportuno, relevante, veraz, etc.- y las *actitudes del emisor hacia sus receptores* -el respeto por las opiniones de los otros, la cooperación para que su mensaje resulte comprensible, etc.- (Marro, M.; Dellamea, A. 1993).

Estos tres tipos de contenidos (*conceptuales, procedimentales y actitudinales*) han sido agrupados en función de su pertenencia a un mismo campo o dominio del conocimiento. En realidad, no deben verse como un temario secuenciado en el que los conceptos se acumulan; sino como sistemas de significación mediante los cuales el alumno se apodera de determinados saberes. Así, los contenidos del área se organizan en cuatro campos:





Todos estos campos de conocimiento se actualizan en el **texto** donde convergen, se funcionalizan y se cumplen las diferentes acciones del lenguaje. Por eso, la reflexión sobre los hechos del lenguaje cobra sentido solo si se la aborda desde el escuchar y hablar (lenguaje oral), escribir y leer (lenguaje escrito).

Si bien en cada uno de los cuatro campos se diferencian los tres tipos de contenidos descriptos, es conveniente que los mismos no se trabajen aisladamente en la clase, sino que debieran integrarse, ya que, de otra forma, el aprendizaje resultaría incompleto e insuficiente. La integración de los tres contenidos es lo que produciría aprendizajes significativos y, más aun, permitirá que el alumno aprenda a aprender.

Conviene subrayar que la distinción entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es de naturaleza organizativa; por esta razón, en ocasiones un mismo contenido aparece repetido en las tres categorías; la repetición, en estos casos, traduce la idea de que el conocimiento debe ser construido convergentemente desde una perspectiva conceptual, procedimental y actitudinal.

Esto no invalida que, en ocasiones muy especiales, un determinado contenido aparezca únicamente en una u otra de las tres categorías; con ello se sugiere que dicho conocimiento, por su propia naturaleza, exige ser construido desde un enfoque prioritariamente conceptual, procedimental o actitudinal.

Asimismo, es necesario destacar que el orden de presentación de los apartados referidos a los tres tipos de contenidos no supone ninguna prioridad entre ellos.

Por otra parte, la distribución de los contenidos en los cuatro campos del conocimiento supone establecer estrechas relaciones de aprendizaje entre uno y otro. Todos ellos son transversales, ya que sus contenidos se interrelacionan y el aprendizaje de unos incide, perfecciona y complementa el de los otros. Por consiguiente, corresponde al ámbito de la clase establecer las conexiones que resulten necesarias para no caer en un fragmentarismo arbitrario que no permita la integración de los saberes. En este marco, devienen las expectativas de logro y las competencias de cada uno de los ciclos.

LENGUA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

En la fundamentación general del área se ha afirmado que el lenguaje -representación convencional y simbólica asumida por la comunidad lingüística- es un medio fundamental y dinámico para la representación del mundo, sirve como instrumento de comunicación interna y externa -del yo consigo mismo y del yo con otras personas- y permite regular la conducta propia y ajena.

Por esto, desde el Primer Ciclo se concede primacía a la instrumentalización representativa y

comunicativa que permite comprender el mundo, comprender a otros, hacerse comprender por otros y hablarse a sí mismo mediante operaciones cognitivas.

El lingüista Michael Halliday estudió el desarrollo del lenguaje de un niño, Nigel, y utilizó la estructura de siete funciones para observar sus procesos lingüísticos:

1. Instrumental (**quiero**) para satisfacer necesidades materiales.
2. Reguladora (**haz lo que te digo**) para regular el comportamiento de los demás.
3. Interactiva (**tú y yo**) para involucrar a otras personas.
4. Personal (**aquí estoy**) para identificar y manifestar el yo.
5. Heurística (**dime por que**) para explorar el mundo exterior e interior.
6. Imaginativa para crear un mundo propio.
7. Informativa (**tengo que decirte**) para comunicar nuevos informes.

Halliday comprobó que a los dos años Nigel utilizaba -muchas veces a través de sonidos verbales prelingüísticos- las siete funciones.

Son éstos los procesos funcionales que debería trabajar la escuela, tanto en lo referente al lenguaje oral como al escrito para que el alumno, en situaciones variadas y reales, pueda pedir (*función instrumental*), ordenar (*función reguladora*), opinar (*función persona*), crear (*función imaginativa*), investigar (*función heurística*), informar (*función informativa*); desarrollando integralmente su lenguaje.

Los contenidos del Primer Ciclo corresponden a los mismos campos estructurantes que constituyen las habilidades básicas de toda la **EGB**- *escuchar, hablar, leer y escribir*- y que en una secuencia espiralada se complejizan y profundizan.

La enseñanza de la lengua debe perfeccionar el habla y la escucha. Es verdad que en lengua materna estas formas de comunicación se adquieren en el diario vivir, pero en la escuela se debe enseñar a usarlas en otros contextos además del familiar y cotidiano, para otros fines, con interlocutores variados y en registros más formales.

Es responsabilidad ineludible del Primer Ciclo la apropiación de la lengua escrita. Es éste un periodo privilegiado para que los niños tengan conciencia de una cultura atravesada por el lenguaje escrito y sean capaces de valerse de él y disfrutarlo.

Respecto de la comprensión y la producción de textos, es fundamental trabajar sobre los procesos involucrados -*prelectura, lectura y poslectura; planificación, textualización y revisión*- para, de este modo, ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias de lectura y de escritura.

Reflexionar sobre los hechos del lenguaje implica un distanciamiento que no puede ser realizado por el niño del Primer Ciclo sin el *andamiaje* del docente. Sólo así internalizará formas de reflexión que, en ciclos posteriores, formarán parte de sus propias estrategias cognitivas.

La literatura constituye un espacio definido dentro de otros discursos sociales. Este lugar propio le es conferido por el uso estético de la palabra para vehicular la intención comunicativa y por la posibilidad de acceder, a través de ella, a la tradición cultural de la región, el país y la humanidad.

En el Primer Ciclo se ofrecerá a los niños un amplio espectro de posibilidades literarias para desarrollar en ellos verdaderos criterios de preferencia y valoración.



EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Participar cooperativamente en comunicaciones interpersonales informales, mediatizadas y no mediatizadas, adecuando el tono, las fórmulas de tratamiento y el léxico a la situación comunicativa, y respetando los turnos de intercambio.
- Comprender y producir narraciones, descripciones e instrucciones orales breves, de asunto cotidiano y vocabulario conocido.
- Leer silenciosamente y en voz alta -con fines comunicativos- textos propios del nivel, articulando correctamente y reparando en los índices morfosintácticos y fonológicos (*los acentos, la puntuación, los grupos de entonación*) como instancia necesaria que le permita construir el significado de los textos.

Iniciarse en la gestión de estrategias de lectura que le permitan atribuir significado a lo que lee.

Escribir un texto planificado previamente, respetando las convenciones básicas del idioma.

Releer y revisar su escrito realizando modificaciones, adiciones y agregados.

Reconocer la configuración general de la narración, la descripción y los textos instruccionales, así como sus siluetas y estructuras esquemáticas e iniciarse en la reflexión y el uso de las formas gramaticales propias de estos textos.

Iniciarse en el reconocimiento del valor categorial de la palabra para designar a través del sustantivo, atribuir propiedades a través de la adjetivación directa e indirecta y construir la noción de acción realizada en un tiempo (*pasado, presente y futuro*) a través del verbo.

- Acceder a los valores culturales transmitidos a través de cuentos maravillosos, leyendas, fábulas, poesías y relatos orales ligados a la tradición de los pueblos.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

LENGUAJE ORAL

CONTENIDOS ACTTUUDINALES

- Valoración de la palabra como expresión adecuada a la realidad que se nombra y como manifestación fiel del pensamiento.
- Actitud de diálogo para la resolución de conflictos.
- Actitud de cooperación con el interlocutor manifestada a través de mensajes comprensibles y verdaderos.

- CONTENIDOS CONCEPTUALES
- ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

- **Situación comunicativa** (quién habla, a quién, qué dice, dónde, cuándo).

- ▲ *Reconocimiento, diferenciación y asignación de roles como locutor e interlocutor y localización espacial de los intercambios comunicativos.*

- Códigos lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresiones y señalamientos, tonos y variaciones de la voz).

- ▲ *Reconocimiento y diferenciación de cddigos lingüísticos y paralingüísticos en un intercambio comunicativo; correspondencia entre el gesto, la expresión o el señalamiento y la emisión verbal: reconocimiento y percepción de la intención manifiesta del hablante por el tono y las variaciones de la voz (interrogación, exclamación, duda, enojo, afirmación..).*

- **Situación comunicativa** (quién habla, a quién, qué dice, cómo lo dice, dónde, cuándo).

- ▲ *Identificación y caracterización de los componentes de la situación comunicativa (quiénes dialogan, sobre qué, cuando y donde).*

- Códigos lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresiones y señalamientos, tonos y variaciones de la voz).

- ▲ *Reconocimiento y diferenciación de códigos lingüísticos y paralingüísticos en un intercambio comunicativo; comprensión del valor significativo de los gestos, movimientos y ademanes en correspondencia con la emisión verbal; adecuación entre la entonación y la información a transmitir en situaciones comunicativas cotidianas.*

- **Situación comunicativa** (quién habla, a quién, qué dice, cómo lo dice, dónde, cuando).



- Códigos lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresiones y señalamientos, tonos y variaciones de la voz).

- ▲ *Reconocimiento y diferenciación de códigos lingüísticos y paralingüísticos en un intercambio comunicativo; adecuación de gestos, movimientos y ademanes a la emisión verbal y a la situación comunicativa, así como adecuación entre la entonación y la información a transmitir:*



PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Registros (coloquial y estándar). <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Reconocimiento de algunas formas y expresiones particulares que indican variaciones en la manera de hablar.</i> ● Vocabulario de uso coloquial. <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Incremento y estructuración del vocabulario de uso coloquial.</i> ● Fórmulas sociales en intercambios cotidianos. <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Reconocimiento de diferentes fórmulas sociales de saludo para iniciar y cerrar intercambios conversacionales.</i> ● Actos de habla explícitos (afirmación, negación, interrogación...) <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Percepción de actos de habla explícitos en un intercambio comunicativo cotidiano tales como afirmaciones, negaciones, interrogaciones...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Registros (coloquial y estándar). <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Reconocimiento de algunas formas y expresiones particulares que indican variaciones en la manera de hablar; de acuerdo con algunos parámetros de la situación comunicativa la edad de los interlocutores, el grado de conocimiento y de confianza entre los mismos, así como el lugar en el que se desarrolla el intercambio.</i> ● Vocabulario de uso coloquial y estándar. <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Incremento y estructuración del vocabulario de uso coloquial y estándar.</i> ● Fórmulas sociales en intercambio cotidianos <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Reconocimiento y utilización de fórmulas sociales de saludo para el inicio y cierre de una conversación, así como de fórmulas de cortesía para realizar pedidos, demandas, agradecimientos, felicitaciones, etc..</i> ● Actos de habla explícitos (pedido, orden, aceptación, promesa, etc.). <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Percepción de actos de habla explícitos en un intercambio comunicativo cotidiano tales como pedidos, ordenes, aceptaciones, promesas, etc..</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Registros (coloquial y estándar). <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Diferenciación entre vocablos de uso coloquial y estándar y elección y empleo de los mismos en diferentes situaciones comunicativas.</i> ● Vocabulario de uso coloquial y estándar <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Incremento y estructuración del vocabulario de uso coloquial y estándar; así como agrupación de palabras por esferas de asociación.</i> ● Fórmulas sociales en intercambios cotidianos <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Reconocimiento de fórmulas sociales de saludo para el inicio y el cierre de una conversación, así como de fórmulas de cortesía para realizar pedidos, demandas, agradecimientos, felicitaciones, etc. y su utilización adecuada al contexto comunicativo en el que se producen.</i> ● Actos de habla explícitos (pedido, orden, aceptación, promesa, etc.) <p style="text-align: right; margin-right: 20px;">➔</p>
LOS TEXTOS DEL LENGUAJE ORAL		
<ul style="list-style-type: none"> ● La conversación <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Iniciación en la práctica de conversaciones cotidianas en las que controla las variaciones en el tono de la voz. Las maneras de expresarse, el uso de las fórmulas sociales de saludo para comenzar y cerrar el intercambio; y diferenciar turnos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● La conversación. <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Participación en conversaciones mediatizadas y no mediatizadas cotidianas en las que controle las variaciones en el tono de la voz, la cesión y toma de turnos; seleccione fórmulas de tratamiento adecuadas a la situación comunicativa y reconozca puntos de acuerdo y desacuerdo.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● La conversación. <p style="text-align: right; margin-right: 20px;">➔</p>

PRIMERO

- **Instrucciones y consignas orales.**
 - ▲ *Interpretación de instrucciones simples y de las directivas básicas de una consigna*

- **Pregunta/respuesta.**
 - ▲ *Formulación de preguntas adecuadas al interlocutor y al tema y de respuestas pertinentes.*

- **Narración:** el relato de experiencias vividas y la narración ficcional.
 - ▲ *Construcción de narraciones sobre experiencias vividas y de relatos ficcionales en los que ordena secuencialmente las acciones de una manera lineal, recrea personajes, los localiza y propone complicaciones y resoluciones.*

- ▲ *Renarración en la que emplea procedimientos de apertura y cierre, utiliza conectores propios de la narración, ordena las secuencias, nombra a los personajes y los sitúa en un lugar*

- **Descripción de objetos, animales y personas.**
 - ▲ *Construcción de descripciones a partir de observaciones directas en las que sitúa al objeto, animal o persona en un determinado ámbito y los caracteriza según parámetros preestablecidos: **dimensión, forma, color** etc., en el caso de los objetos; **aspecto físico, hábitos y costumbres**, etc., en el caso de animales y personas.*

SEGUNDO

- **Instrucciones y consignas orales.**
 - ▲ *Comprensión, ejecución y producción de instrucciones simples y consignas.*

- **Pregunta/respuesta.**
 -

- **Narración:** el relato de experiencias vividas, la narración ficcional y el relato de procesos.
 - ▲ *Construcción de narraciones sobre experiencias vividas y de relatos ficcionales en los que ordena secuencialmente las acciones de una manera lineal y consecutiva, recrea personajes, los localiza y propone complicaciones y resoluciones.*
 - ▲ *Construcción de relatos de procesos en los que reconstruye los pasos realizados para llevar a cabo una determinada tarea.*

- ▲ *Renarración en la que emplea procedimientos de apertura y cierre, utiliza conectores propios de la narración, ordena las secuencias e integra las informaciones al relacionar entre sí las partes del relato.*

- **Descripción de objetos, animales y personas.**
 -

TERCERO

- **Instrucciones y consignas orales.**
 -

- **Entrevista y reportaje. El cuestionario.**
 - ▲ *Formulación de preguntas adecuadas al interlocutor y al tema en entrevistas y reportajes, distinción entre preguntas abiertas y cerradas.*

- **Narración:** el relato de experiencias vividas, la narración ficcional y el relato de procesos.
 -
 -

- ▲ *Renarración en la que emplea procedimientos de apertura y cierre, utiliza conectores propios de la narración, ordena las secuencias e integra las informaciones al relacionar entre sí las partes del relato y sus conocimientos del mundo.*

- **Descripción de objetos, animales y personas.**
 -

LENGUAJE ESCRITO

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Aprecio por el lenguaje escrito como fuente de transmisión de valores, modos de pensar y de sentir de una comunidad y como un medio de comunicación universalmente aceptado.
- Actitud de curiosidad e interés por saber qué informaciones contiene un libro, cómo están organizadas, cómo hay que buscarlas y de qué manera hay que leerlas y escribirlas.
- Valoración y respeto por su producción escrita y la de los demás.

- CONTENIDOS CONCEPTUALES
- ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

- **Función social y personal de la lectura.**

Reconocimiento, caracterización y práctica de las funciones sociales y personales de la lectura en diferentes tipos de textos: leer para comunicarse con el exterior; leer para descubrir informaciones, leer para hacer; leer para imaginar.

- **Ámbitos y funciones de los textos.**

Reconocimiento de diferentes tipos de textos en relación con los ámbitos en los que aparecen: personal, familiar, científico, espacios físicos compartidos (calles y plazas...), medios masivos, etc.

- **Soportes o portadores de textos.**

Identificación de distintos soportes o portadores de textos y sus usos.



- **Función social y personal de la lectura**

- **Ámbitos y funciones de los textos.**

- **Soportes o portadores de textos.**

Identificación de distintos soportes o portadores de textos, sus usos y siluetas características.

- **Función social y personal de la lectura. Propósitos y modalidades lectoras**

Selección de diferentes modalidades lectoras a partir de las funciones y los propósitos de la lectura.

- **Ámbitos y funciones de los textos,**

Reconocimiento, diferenciación y selección de tipos de textos a partir de los ámbitos en los que aparecen: personal, familiar, científico, literario, espacios físicos compartidos (calles, plazas...), medios masivos.

- **Soportes o portadores de textos.**

Identificación de distintos soportes o portadores de textos, sus usos, siluetas y estructuras características.

PRIMERO

- Elementos del paratexto. Marcas gráfico-espaciales.
 - ▲ Interpretación del valor funcional de algunos elementos del paratexto: título, subtítulo, ilustraciones, tamaño de letra.
- Tipos de texto de tendencia informativa (noticias), **expositiva** (manuales, enciclopedias), **instruccional** (recetas), **ficcional** (cuentos, fábulas, historietas), **argumentativa instrumental** (esquelas, avisos, anuncios), **argumentativa personal** (carta, narración de experiencias).

Estrategias cognitivas de lectura:

- ▲ **Prelectura:** activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis predictivas acerca del contenido de un texto, a partir de algunos elementos del paratexto (tapas, títulos, ilustraciones...).
- ▲ **Lectura:** reconocimiento de la direccionalidad de la escritura y de la lectura {arriba-abajo, izquierda-derecha}; reconocimiento de los rasgos pertinentes a distintos tipos de letras (mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva) en función de su uso en carteles, titulares, cartas...; empleo de la información grafofónica, sintáctica y semántica para construir el significado del texto.
- ▲ **Poslectura:** verificación de las hipótesis predictivas.

SEGUNDO

- Elementos del paratexto. Marcas gráfico-espaciales.
→
- Tipos de textos de tendencia informativa (noticias), **expositiva** (manuales, enciclopedias), **instruccional** (recetas, experimentos), **ficcional** (cuentos, fábulas, historietas), **argumentativa instrumental** (esquelas, avisos, anuncios), **argumentativa personal** (carta, narración de experiencias).

Estrategias cognitivas de lectura:

- ▲ **Prelectura:** activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis predictivas acerca del contenido de un texto, a partir de algunos elementos del paratexto (tapas, títulos, ilustraciones...).
- ▲ **Lectura:** discriminación visual de todos los tipos de letras en relación con su función (imprenta mayúscula en titulares de periódicos; imprenta minúscula en artículos de diarios, revistas y libros; manuscrita en cartas familiares o recetas médicas, etc.); empleo de la información grafofónica, sintáctica y semántica para construir el significado del texto: variación de entonación en la lectura en voz alta, en función de los cambios de significado; deducción del significado de palabras desconocidas por el cotexto.
- ▲ **Poslectura:** verificación de las hipótesis predictivas.

TERCERO

- Elementos del paratexto. Marcas gráfico-espaciales.
 - ▲ Interpretación del valor funcional de los elementos del paratexto: título, subtítulo, tamaño de letra, índice, prólogo, gráficos e ilustraciones.
- Tipos de textos, de tendencia informativa (noticias), **expositiva** (manuales, enciclopedias), **instruccional** (recetas, experimentos), **ficcional** (cuentos, fábulas, historietas), **argumentativa instrumental** (esquelas, avisos, anuncios), **argumentativa personal** (carta, narración de experiencias).

Estrategias cognitivas de lectura:

- ▲ **Prelectura:** activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis predictivas acerca del contenido de un texto, a partir de algunos elementos del paratexto (tapas, títulos, ilustraciones...).
- ▲ **Lectura:** empleo de la información grafofónica, sintáctica y semántica para construir el significado del texto: variación de entonación en la lectura en voz alta en función de los cambios de significado, deducción del significado; de palabras desconocidas por el cotexto o por esferas de asociación.
- ▲ **Poslectura:** verificación de las hipótesis predictivas.



PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● La biblioteca y los textos <i>Iniciacion en la búsqueda e identificación de diferentes tipos de textos dentro de la biblioteca.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● La biblioteca y los textos. ▲ <i>Busqueda y seleccion de textos dentro de la biblioteca, en función de propósitos determinados .</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● La biblioteca y los textos. ▲ <i>Busqueda y seleccion de textos dentro de la biblioteca, en función de un tema determinado.</i>
ESCRITURA		
<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje oral y lenguaje escrito. ▲ <i>Comparacion de mensajes orales y escritos, así como diferenciacion de sus contextos de uso.</i> ● Funciones sociales y personales de la escritura. Propósito de la escritura. ▲ <i>Reconocimiento y analisis intuitivo de los usos sociales y personales de la escritura: escribir para recordar; para informar; para imaginar; para entretener.</i> ● <i>convenciones de la escritura:</i> ● Unidades básicas del lenguaje escrito: texto, párrafo, oracion, palabra, letra ▲ <i>Reconocimiento de las unidades básicas de la escritura y control de la separacion de las oraciones del texto, y de las palabras entre si:</i> ● Sistema alfabético de escritura. ▲ <i>Verificacion de la escritura de palabras, y de casos de correspondencia: un fonema/un graferma, un fonema/ varios grafemas, un graferna/ varios fonemas, un grafema/ningun fonema.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje oral y lenguaje escrita ▲ <i>Comparación de mensajes orales y escritos, usos, ambitos de circulación y características.</i> ● Funciones sociales y personales de la escritura. Propósito de la escritura. ▲ <i>Experimentacion de escrituras con propósitos definidos: recordar; indicar informar; imaginar; entretener</i> ● Convenciones de la escritura: ● Unidades basicas del lenguaje escrito: texto, parrafo, oración, palabra, letra. → ● Sistema alfabético de escritura. → 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lenguaje oral y lenguaje escrito: → ● Funciones sociales y personales de la escritura. Propósito de la escritura. → ● Convenciones de la escritura: ● Unidades basicos del lenguaje escrito: texto, parrafo, oración, palabra, letra. Sus articulaciones. Tipos de letra, presentacion del escrito. <i>Empleo pertinente de las unidades basicas de la escritura</i>

PRIMERO

- **Tipos de letras:** mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva. Contextos y usos.
- ▲ *Reconocimiento y uso de diferentes tipos de letras teniendo en cuenta la pertinencia y funcionalidad de las mismas.*
- **Ortografía básica:** puntuación, signos de entonación y ortografía de uso.
- ▲ *Utilización de signos de puntuación y de entonación, así como reconocimiento de las dificultades ortográficas en palabras de uso cotidiano.*
- **Tipos de textos escritos de tendencia instruccional** (recetas), **ficcional** (narraciones), **descriptiva** (descripción de objeto, animal y persona).

Estrategias cognitivas de escritura:

- ▲ **Planificación** del proceso de escritura en función de la selección de temas y de la búsqueda de datos.
- ▲ *Primera escritura individual o grupal del texto planificado, teniendo en cuenta las formas convencionales del lenguaje escrito.*
- ▲ **Relectura y revisión del escrito.**
- ▲ **Reescritura/s** del texto modificado.

SEGUNDO

- **Tipos de letras:** mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva. Contextos y usos.
-
- **Ortografía básica:** puntuación, signos de entonación y ortografía de uso.
- ▲ *Utilización de signos de puntuación y de entonación, así como reconocimiento de convenciones ortográficas básicas.*
- **Tipos de textos escritos de tendencia instruccional** (recetas), **ficcional** (narraciones), **descriptiva** (descripción de objeto, animal y persona).

Estrategias cognitivas de escritura:

- ▲ **Planificación** del proceso de escritura en función de los parámetros de la situación de escritura: *caracterización oral de su rol como escritor y descripción oral del destinatario.*



TERCERO

- **Tipos de letras:** mayúscula y minúscula, imprenta y cursiva. Contextos y usos.
- ➔
- **Ortografía básica:** puntuación, signos de entonación y ortografía de uso. **Acentuación.** *Utilización de signos de puntuación y de entonación, exploración y planteo de problemas ortográficos, reconocimiento de la sílaba tónica y átona.*
- **Tipos de textos escritos de tendencia instruccional** (reglas de juego), **argumentativa instrumental** (avisos y anuncios), **argumentativa personal** (cartas), **ficcional** (narraciones), **descriptiva** (descripción de objeto, animal y persona).

Estrategias cognitivas de escritura:

- ▲ **Planificación** del proceso de escritura en función de los parámetros de la situación de escritura: *caracterización oral de su rol como escritor; descripción oral del destinatario y enunciación del propósito o finalidad del escrito.*

REFLEXIÓN ACERCA DE LOS HECHOS DEL LENGUAJE

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Aprecio por el valor arbitrario y convencional del lenguaje como un medio necesario para expresarse con claridad y eficacia, comprender y ser comprendido por otros.
- Actitud de confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas lingüísticos.
- Actitud de respeto por las variedades lingüísticas.

- CONTENIDOS CONCEPTUALES
- ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
---------	---------	---------

EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

<p>Aspecto pragmático.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Variedades lingüísticas en función de la región, el grupo social y la situación comunicativa (lectos y registros). Otras lenguas. ▲ <i>Percepción de las variedades lingüísticas (palabras, frases y pronunciaciones...) en situaciones comunicativas cotidianas, identificación de otras lenguas.</i> <p>Texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Noción de texto. <i>Reconocimiento de un texto por sus marcas formales (cuándo comienza y termina).</i> <ul style="list-style-type: none"> ● La narración, la descripción y el texto instruccional: configuración general, siluetas y 	<p>Aspecto pragmático.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Variedades lingüísticas en función de la región, el grupo social y la situación comunicativa (lectos y registros).Otras lenguas. · <i>Identificación y ubicación en su contexto de uso de variedades lingüísticas regionales, identificación y contextualización de otras lenguas.</i> <p>Texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Noción de texto. <i>Reconocimiento de textos por sus marcas formales y sus siluetas textuales.</i> ● Componentes del texto: cohesión (repeticiones de palabras, sinónimos, antónimos). ▲ <i>Observación de palabras que sustituyen o remiten a otras en el mismo texto.</i> <ul style="list-style-type: none"> ● La narración, la descripción y el texto instruccional : configuración general, siluetas y características gra- 	<p>Aspecto pragmático.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Variedades lingüísticas en función de la región, el grupo social y la situación comunicativa (lectos y registros). Otras lenguas. <p style="text-align: center;">➔</p> <p>Texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Noción de texto. ➔ ● Componentes del texto: cohesión (repeticiones de palabras, sinónimos, antónimos, conectores). ▲ <i>Observación de palabras que sustituyen o remiten a otras en el mismo texto y reconocimiento de conectores.</i> <ul style="list-style-type: none"> ● La narración, la descripción y el texto instruccional: configuración general, siluetas y ca-
--	---	---

PRIMERO

características gramaticales propias de cada tipo de texto.

- ▲ *Formulación de principios sencillos para el abordaje y la producción de una narración, de una descripción y de un texto instruccional.*

Oración.

Noción de oración.

- ▲ *Reconocimiento de la oración como unidad de sentido y de entonación.*

Palabra.

Noción de palabra.

Identificación de la palabra en la oración o texto a partir del espacio que la delimita.

- **Introducción a clases de palabras: nociones de sustantivo, adjetivo y verbo.**
- ▲ *Construcción de las nociones de nombre, cualidad y acción.*

SEGUNDO

materiales propios de cada tipo de texto.

- ▲ *Formulación de principios sencillos para el abordaje y la producción de una narración, de una descripción y de un texto instruccional; reconocimiento intuitivo de algunas categorías gramaticales propias de la narración (ej.: conectores cronológicos y causales), de la descripción (ej.: adjetivos) y del texto instruccional (ej.: cantidades y medidas, formas verbales).*

Oración.

● Noción de oración, Oración y construcciones sintácticas.

- ▲ *Construcción de oraciones sobre un asunto determinado que responda al siguiente esquema de preguntas: quién, qué hace, dónde, cuando y cómo.*

Palabra.

Clases de palabras: nociones de sustantivo (común y propio), adjetivo, verbo.

- ▲ *Reconocimiento de sustantivos, adjetivos y verbos por su representación semántica, construcción de las nociones de sustantivo común y propio, caracterización de los sustantivos a través de adjetivación directa e indirecta (de, con, sin + sustantivo), identificación de la relación entre el tiempo de la acción y la flexión verbal.*

TERCERO

características gramaticales propias de cada tipo de texto.

- ▲ *Formulación de principios sencillos para el abordaje y la producción de una narración, de una descripción y de un texto instruccional; reconocimiento intuitivo de algunas categorías gramaticales propias de la narración (ej.: conectores cronológicos y causales), de la descripción (ej.: adjetivos objetivos y subjetivos -cómo es en realidad, cómo es para mí-) y del texto instruccional (ej.: cantidades y medidas, formas verbales y explicitación del modo de realización de las acciones y operaciones -cómo-).*

Oración.

Noción de oración. Oración y construcciones sintácticas.

- ▲ *Construcción de oraciones sobre un asunto determinado que responda al siguiente esquema de preguntas: quién, qué hace, dónde, cuando, cómo, para que, por qué y con quién.*

Palabra.

Clases de palabras: nociones de artículo (determinante e indeterminante), sustantivo (común/propio, individual/colectivo), adjetivo, verbo y adverbio temporal

- ▲ *Reconocimiento de artículos determinantes e indeterminantes por su valor gramatical (limitar el significado del sustantivo) y por su valor textual (introducir informaciones nuevas y dadas); reconocimiento de sustantivos, adjetivos y verbos por su representación semántica; construcción de las nociones de sustantivo común/propio, individual/colectivo, caracterización de los sustantivos a través de*

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Noción de género y de número. ▲ <i>Construcción de las nociones de género y de número.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Concordancia sustantivo/adjetivo. ▲ <i>Control de la concordancia de género y número o de número entre sustantivo y adjetivo.</i> ● Familia de palabras. ▲ <i>Asociación y derivación de palabras a partir de una raíz común.</i> 	<p><i>adjetivación directa e indirecta (de, con, sin + sustantivo), construcción de la noción de tiempo sucesivo: pasado, presente y futuro a través de formas verbales y adverbios (antes, ahora, después).</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Concordancia artículo/sustantivo/adjetivo y sustantivo/verbo. ▲ <i>Control de la concordancia de género y número o de número entre artículo/sustantivo/adjetivo y entre sustantivo/verbo.</i> ● Familia de palabras. ▲ <i>Asociación y derivación de palabras a partir de una raíz común, empleo de sufijos y prefijos en la construcción de familia de palabras.</i>

EL DISCURSO LITERARIO

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la lectura de textos literarios como fuente de placer, recreación y transmisión de la cultura.
- Valoración de la riqueza del lenguaje como medio para recrear la realidad y crear mundos imaginarios.
- Actitud de interés y curiosidad por la lectura de textos literarios de diferentes géneros, desarrollando criterios de preferencia y valoración.

● CONTENIDOS CONCEPTUALES ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
---------	---------	---------

EL INTERCAMBIO COMUNICATIVO

<ul style="list-style-type: none"> ● Textos literarios y no literarios. Literatura y ficcionalización. ▲ <i>Interrelación y diferenciación entre las funciones de los textos literarios y no literarios, así como en-</i> 	<p>→</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos literarios y no literarios. Literatura y ficcionalización.
	<p>→</p>	

PRIMERO

tre lo real y lo imaginario.

Literatura oral:

- Leyendas, mitos, cuentos folklóricos regionales, nacionales, universales. Crónicas familiares y del lugar.
- Juegos con el lenguaje, adivinanzas, trabalenguas, colmos o disparates, dichos, chistes, refranes, etc..

▲ *Escucha comprensiva y reproducción de textos de la literatura oral.*

Literatura escrita:

- El texto narrativo. Cuentos folklóricos, regionales, nacionales y universales.

▲ *Escucha comprensiva y lectura de diversos textos narrativos que le permitan la recuperación de algunos elementos significativos.*

- La poesía: nanas, rondas, juegos, canciones...

▲ *Reconocimiento de los índices para la identificación del tipo de texto (versos, estrofas, líneas de escritura que no llegan al margen derecho...) así como la percepción intuitiva de los elementos rítmicos de la poesía (rimas, juegos de palabras y de sonidos...).*

- El teatro y las escenificaciones.

▲ *Contacto con diversas formas de teatro (títeres, marionetas, representaciones teatrales...), como espectador (o como lector) que le permitan observar y analizar los elementos escenográficos, los personajes, etc..*

▲ *Imitación de personajes a través de la mímica (gestos, ademanes y desplazamientos), improvisación y participación en juegos dramáticos en los que actúa como otra persona.*

SEGUNDO

Literatura oral:

- Leyendas, mitos, cuentos folklóricos regionales, nacionales, universales. Crónicas familiares y del lugar.
- Juegos con el lenguaje, adivinanzas, trabalenguas, colmos o disparates, dichos, chistes, refranes, etc..

▲ *Escucha comprensiva y reproducción de textos de la literatura oral, reconocimiento de las estructuras lúdicas poéticas (juegos con sonoridad, patrones rítmicos) y narrativas (fórmulas de inicio y cierre de narraciones, moralejas...) en textos de la literatura oral.*

Literatura escrita:

- El texto narrativo. Cuentos folklóricos, regionales, nacionales y universales.

▲ *Escucha comprensiva y lectura de diversos textos narrativos que le permitan la recuperación de algunos elementos significativos tales como su temática, su organización, los personajes, los ámbitos, etc..*

- La poesía: nanas, rondas, juegos, canciones...



- El teatro y las escenificaciones.



TERCERO

Literatura oral:

- Leyendas, mitos, cuentos folklóricos regionales, nacionales, universales. Crónicas familiares y del lugar.
- Juegos con el lenguaje, adivinanzas, trabalenguas, colmos o disparates, dichos, chistes, refranes, etc..

▲ *Escucha comprensiva y reproducción de textos de la literatura oral, reconocimiento de las estructuras lúdicas poéticas (juegos con sonoridad, patrones rítmicos) y narrativas (fórmulas de inicio y cierre de narraciones, moralejas ...) y de formatos específicos en coplas, cuentos folklóricos, adivinanzas, etc..*

Literatura escrita:

- El texto narrativo. Cuentos folklóricos, regionales, nacionales y universales.



- La poesía: nanas, rondas, juegos, canciones...



- El teatro y las escenificaciones.



BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, HANS. (1991). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Narcea. Madrid.
- BÉRARD, E. (1995). *La grammaire, encadre... et l'approche communicative en Études de Linguistique Appliquée*. Didier Érudition. N° 100. Oct./Dec. Paris.
- BRONCKART, J. P. (1983). *Las ciencias de/ lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza=?* UNESCO.
- BROWN, G.; YULE, G. (1989). *Análisis del discurso*. Visor. Madrid.
- BRUERA, R. (1996). *La didáctica como ciencia cognitiva*. CEDiE. Rosario.
- BRUNER, Jerome. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata. Madrid.
- BRUNER, Jerome. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid.
- BRUNER, Jerome. (1990). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Madrid.
- BRUNER, Jerome. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza. Madrid.
- CAROZZI DE ROJO, M. (1992). *La escuela y las ciencias del lenguaje. Una historia de desencuentros en Didácticas Especiales*. Aique. Buenos Aires.
- CASANOVA, M. A. (1995). *Tendencias actuales en Cuadernos de Pedagogía. N° 235*. Abril. Barcelona.
- CASSANY, Daniel. (1988). *Describir el escribir*. Paidós. Buenos Aires.
- CASSANY, Daniel y otros. (1994). *Enseñar Lengua*. Grao. Barcelona.
- CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette. Paris.
- DERNERS, C.; TREMBLAY, G. (1992). *Pour une didactique renouvelée de la lecture: du coeur, des stratégies, de l'action...* L'artichaut. Québec.
- ESPERET, E. (1995). *Apprendre & produire du langage: Construction des représentations et processus cognitifs en Études de linguistique appliquée*. Didier. Paris.
- FLOWER, L. y HAYES, J. (1981). *A cognitive process. Theory of writing*. College composition and communication. Illinois.
- FLY JONES, B y otros (1995). *Estrategias para enseñar y aprender* Aique. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México.
- GARCIA - DEBANC, C. (1995). *La production d'écrits telle qu'on l'enseigne aujourd'hui en Études de Linguistique Appliquée*. Didier Érudition N° 99. Juillet-Sept. Paris.
- GARTON, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós. Buenos Aires.
- GOODMAN, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística en Textos en Contexto*. Asociación internacional de Lectura. Buenos Aires.
- HALLIDAY, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica. México.
- KINTSCH, W. (1996). *El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración en Textos en Contexto*. Asociación internacional de Lectura. Buenos Aires.
- LAVANDERA, B. (1985). *Curso de Linguística para el análisis del discurso*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- LEGN, J. (1996). *Prensa y educación. Un enfoque cognitivo*. Aique. Buenos Aires.
- LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSON, A. (1993). *Ciencias de/ lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós. Buenos Aires.

- LOMAS, C.; OSORO, A. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Buenos Aires.
- LUCINI, F. (1995). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Anaya. Madrid.
- LURIA, A. R. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Pablo del Río Editor. Madrid.
- MARRO, M. y otros (1993). *La Comunicación Social*. Docencia. Buenos Aires,
- MATTE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa de/ español. De la lengua a la idea*. Edeisa. Madrid.
- MATTE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa de/ español. De la idea a la lengua*. Edeisa. Madrid.
- MOLL, L. (1990). *Vigotsky y la educación*. Aique. Buenos Aires.
- MORALES, F. y otros (1992). *Gramática para textos*. Andrés Bello. Chile.
- ONG, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de /palabra*. Fondo de Cultura Económica. México.
- ONTORIA, A. y otros (1995). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Narcea. Madrid.
- POZO, J. (1990). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid.
- PRIETO CASTILLO, D. (1995). *Educación con sentido*. Novedades Educativas ediciones. Buenos Aires.
- PUENTE FERRERAS, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. CEPE. Madrid.
- RAITER, A. (1995). *Lenguaje en uso. Enfoque sociolingüístico*. A-Z. Buenos Aires.
- REYES, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio de/ uso del lenguaje*. Montesinos. Barcelona.
- REYZÁBAL, M. V. (1995). *Algunas propuestas metodológicas en Cuadernos de Pedagogía*. Nº 235. Abrii. Barcelona.
- RICHARD, J. F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Armand Coiu Editeur. París.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Les Éditions Logiques. Québec.
- TOTAH, J. y CORVATTA, M. T. comp. (1996). *Empezar a transformar. Cómo trasladar los CBC al aula*. Aique. Buenos Aires.
- STUBBS, Michei. (1987). *Análisis del discurso*. Alianza. Madrid.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto*. Paidós. Buenos Aires.
- VAN DIJK, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press. New York.
- VEZ, J. (1995). *Perspectives communicatives et développement des curricula des langues européennes en Études de Linguistique Appliquée*. Didier Érudition. Nº 100 Oct/Dec. París.
- VIGOTSKY, L. S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Lautaro. Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L. S. (1970). *Psicología del Arte*. Barral. Barcelona.
- WEINRICH, H. (1989). *Grammaire textuelle du française*. Didier. París.
- YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós. Buenos Aires.





Matemática

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

CONCEPCIÓN DE LA MATEMÁTICA EN LA ACTUALIDAD:

El hombre, inmerso en una sociedad eminentemente tecnológica, donde el sustento matemático es fundamental, se ve obligado a lograr competencias que le permitan la búsqueda continua de la información que necesita para resolver constantemente nuevas situaciones.

Los requerimientos de la sociedad nos exigen un individuo preparado para interpretar la realidad. La matemática está siempre presente en este continuo quehacer. Sus conocimientos no solo se van entrelazando constantemente con situaciones relacionadas con el saber científico, sino también en aquellas problemáticas surgidas de la vida diaria. Por lo tanto no debe ser concebida como una disciplina que se construye lejos de nosotros y de nuestros intereses, sino que aparece en todas las formas de manifestación humana y es por eso que su enseñanza y, por ende, la educación matemática se tornan importantes para nuestra sociedad.

LA MATEMÁTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO:

Desde la antigüedad hasta nuestros días, se ha tratado de ordenar y construir el saber matemático bajo reglas lógicas y establecer métodos que sustenten la teoría matemática; pero el problema de como organizar la enseñanza de esta disciplina es algo muy diferente a este ordenamiento. La Matemática en la escuela debe ser presentada como una forma de conceptualizar las mas diversas situaciones; no puede verse como un objeto de estudio ya construido, factible de ser transmitido fuera de todo contexto. Cuando existe un contexto eficaz, las estrategias intuitivas que desarrollan los alumnos pueden constituir un buen punto de partida natural en la evolución de las Matemáticas más formales.

Una característica de la enseñanza del área en los primeros ciclos es el acento en lo intuitivo y concreto, esto servirá para lograr el formalismo propio del pensamiento matemático requerido en etapas mas avanzadas.

La construcción del pensamiento matemático, implica flexibilidad y movilidad, de modo que se desarrolle una forma de conocimiento a través del cual podamos organizar información, resolver problemas e interpretar la realidad y tomar decisiones.

Los contenidos matemáticos curriculares deben ser interpretados en un sentido dinámico, para que los logros y competencias que el alumno adquiera le permitan insertarse satisfactoriamente en la sociedad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES

En la actualidad, una de las tendencias que predominan en todas las ciencias es conceder importancia a los procesos de pensamiento que se ponen en acción ante la resolución de problemas.

Los métodos seleccionados como son sus estrategias de realización, cobran una importancia decisiva. Destacamos en este sentido el método heurístico desde el punto de vista tanto del proceso de conformación de la Ciencia Matemática como de su enseñanza.

Para que un problema cumpla su función debe promover la investigación, favorecer un proceso de búsqueda, de exploración y de integración, y en esa actividad el alumno debe sentirse libre de elegir la estrategia que crea más conveniente para abordar su solución.

El docente debe favorecer este proceso de búsqueda, y evitar la resolución de ejercicios que derivan en cálculos tediosos o problemas que siempre *encajan* en el mismo tipo de planteo. Es muy común que los ejercicios y problemas se clasifiquen y que cada clasificación responda a una forma de solución. Esto es lo que más atenta contra la creatividad del niño y el gusto por la Matemática.

La actividad de resolver problemas no debe ser solo planteada desde el docente a los alumnos. Los docentes deben ofrecer oportunidades para que los alumnos planteen nuevos problemas, promoviendo la significatividad de sus aprendizajes. Al mismo tiempo que desarrolla su capacidad creadora, el docente tiene la posibilidad de detectar los errores en que incurren los alumnos.

Una cuestión a enfatizar desde la enseñanza de la Matemática es que el alumno aprende lo que le interesa. Los saberes deben tener sentido para él. El sentido de un conocimiento matemático se define no solo desde la teoría matemática sino también por las situaciones en las involucra al sujeto en la búsqueda de soluciones.

Esto plantea al docente la elección de estrategias. La elección de las mismas estará influida por distintas variables, como por ejemplo: su propia concepción de la Matemática, el significado de lo que es hacer Matemática, los objetivos a lograr en la enseñanza, el grupo de alumnos, el medio social, y el propio compromiso que asuma en su actividad de educador.

Todo esto da origen a una serie de comportamientos: los que el alumno espera del docente y los que el docente espera del alumno, en relación al saber que debe ser enseñado. El comprender estos roles es lo que nos hará reflexionar sobre las situaciones didácticas que propondremos, pero siempre teniendo en cuenta cuestiones como las siguientes:

Los aprendizajes implican procesos.

En cada etapa de aprendizaje los saberes adquiridos se integran a los anteriores, modificándose y reorganizándose. Un mismo concepto se va incorporando y profundizando en distintas etapas, al mismo tiempo que sirve de base de sustentación de otros.

- ***El aprendizaje se logra cuando el alumno percibe que hay un problema para resolver.***

Esto será un elemento fundamental para la elección de las situaciones. Los desafíos motivan

interiormente a los alumnos, en la búsqueda de estrategias de solución entre sus conocimientos o en la elaboración de otros, si los propios son insuficientes.

z ***Lo que el alumno produce y comunica nos brinda información sobre sus saberes y concepciones.***

Esto es lo que nos hará replantear y modificar nuestras estrategias. Las respuestas erróneas de los alumnos no nos deben hacer pensar que no *sabe*. Por el contrario, sus respuestas serán puntos de referencia que enriquecerán nuestro accionar.

- ***Los conceptos matemáticos están siempre conectados y entrelazados.***

Es más adecuado hablar de redes de conceptos, que se consolidan y se van construyendo interrelacionadamente. No se puede pensar en conceptos aislados.

□ ***El medio que circunda al alumno y la interacción con el mismo se debe tener en cuenta en el aprendizaje.***

La forma en que el alumno se comunica con sus pares, con sus docentes; las vivencias aportadas por el medio social y su propia historia personal son situaciones que influyen en el aprendizaje.

EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS DESDE LOS EJES

Para atender a lo anteriormente dicho y satisfacer el enfoque propuesto desde el diseño, los contenidos de los ejes en un ciclo deben estar interrelacionados entre ellos al mismo tiempo que se nutren y complejizan en los del ciclo siguiente. Los conceptos deben repetirse desde distintas miradas, preparando las bases para sus posibles extensiones y ‘aplicaciones posteriores.

Las tendencias actuales en la enseñanza de la Matemática deben ser tenidas en cuenta por los docentes a la hora de jerarquizar los contenidos. De este modo, se favorecerá el logro de las expectativas y se orientará el rumbo hacia donde debe dirigirse la acción desde la educación matemática.

ASPECTOS, ENFOQUES Y RECURSOS QUE SE DEBEN TENER EN CUENTA.

- ***Enseñanza de la geometría***

Se debe renovar y revalorizar el estudio y la enseñanza de la geometría en los distintos ciclos, aprovechando las características y posibilidades que brindan ‘cada uno de ellos

Como consecuencia del auge de la llamada Matemática moderna, se produjo un abandono del estudio de la geometría, asimilándola al álgebra y a las estructuras.

Este proceso hizo que se desperdiciara la faz lúdica e intuitiva de la geometría y, en etapas en que el niño es más sensible al aprendizaje de la misma, se avanzó en la enseñanza del cálculo

aritmético, y se perdió la oportunidad de apropiarse y apreciar las ideas y métodos geométricos que pueden dar solución a problemas no solo de índole matemática sino también de aplicación a las más variadas disciplinas.

En los primeros años escolares interesará desarrollar las ideas de formas geométricas y favorecer al máximo la intuición espacial, tratando de desarrollar una imaginación que conciba formas espaciales originales y no necesariamente el reconocimiento de figuras y cuerpos regulares. En íntima relación con la geometría están las magnitudes y los problemas de medición.

Problemas que integren los dos aspectos potenciarán no solo el aprendizaje de la geometría, sino también los problemas de cálculo y operatoria encontrarán un lugar natural en el que desarrollarse. En este aspecto, también es útil conjugar el trabajo con las calculadoras.

La Matemática discreta

En la Matemática del siglo pasado y parte del actual, han tenido un papel predominante los problemas derivados de la física clásica; y por ende el uso de las variables continuas rigen o han regido la modelización de muchas situaciones, derivadas de fenómenos naturales o físicos.

El avance de la tecnología del siglo actual y la necesidad de dar solución a problemas derivados de diversos campos disciplinares, han obligado a la Matemática al uso de otro tipo de variables, como las llamadas variables discretas.

El conteo, la teoría combinatoria, el cálculo de probabilidades, las nociones de congruencias basadas en la divisibilidad de los números naturales y enteros; los algoritmos para la computación..., son los temas que potenciarán el uso y las aplicaciones de una importante rama de la Matemática, llamada Matemática discreta .

La clara identificación de las variables continuas y discretas en el planteo o enunciado de muchos problemas facilita la comprensión e interpretación de las soluciones obtenidas.

Es importante tener claro la interrelación existente entre ambos tipos de variables. Muchas veces, resolver problemas utilizando variables discretas ayuda a interpretar las mismas situaciones planteadas con variables continuas, y viceversa.

El desarrollo y la obtención de modelos dinámicos discretos son un aspecto que ha sido ignorado en la enseñanza media, a pesar de ser de sencilla comprensión. En este tipo de modelización pueden ser utilizadas funciones muy simples, como las lineales y las cuadráticas.

La medida

Desde siempre identificamos a la Matemática con la exactitud. Esta característica se ha tenido muy presente en la enseñanza: datos exactos, respuestas exactas.

Las Matemáticas escolares, en la actualidad, se limitan con demasiada frecuencia a medidas donde la precisión prevalece, las soluciones de los problemas son números redondos, que brillan por su ausencia en las medidas del mundo real. Pareciera que existe un mundo programado por el sistema educativo que contrasta con el de la realidad.

Esto implica que debemos abordar el proceso de la medición desde una perspectiva más realista. Siempre calculamos el área de rectángulos, cuadrados, rombos, etc.. Pero, ¿cómo calculamos el área de figuras irregulares?

Debemos provocar que el alumno realice distintos tipos de procedimientos en la medición, aunque las soluciones que obtenga sean solo aproximadas y lo que se plantee luego será mejorar la solución obtenida.

Este proceso bien encaminado llevará a una correcta identificación de variables continuas y discretas. La descomposición exacta de una figura en unidades que entran un número exacto de veces impone un tipo de medida discreta, que se reduce a contar.

Más reales son las situaciones donde el *refinamiento* de la unidad de medida elegida lleve a una mejor aproximación de la magnitud a medir y ponga en evidencia la naturaleza continua del proceso de medida. El docente sabrá orientar el cálculo aproximado por medio de una actividad mental reflexiva desde los primeros momentos de la escolaridad, incorporando progresivamente el uso de la calculadora y la computadora para obtener mejores aproximaciones.

Otro aspecto a tener en cuenta **es la estimación** en la medición, la cual debe estimularse desde los primeros años escolares.

•Las probabilidades

La historia de la humanidad nos muestra que el pensamiento matemático se ha basado en una idea determinista, que ha excluido por mucho tiempo la intervención de aquellas variables que daban lugar a procesos no predecibles desde las soluciones que la Matemática aportaba.

Los problemas que no tenían una solución exacta, como aquellos en los que interviene el azar, en general no eran tratados. Las probabilidades y la estadística fueron temas considerados, casi exclusivamente, por la enseñanza universitaria.

Los programas actuales tratan de salvar esta situación, introduciendo desde los primeros ciclos escolares la noción de probabilidad, de modo de favorecer la formación de un pensamiento matemático que no solo esté basado en el determinismo, pues muchos problemas de la vida moderna se resuelven bajo un planteo probabilístico.

• Las funciones

Su enseñanza es uno de los aspectos que unifica el saber matemático.

Desde los primeros ciclos se va insertando en el estudio de los distintos contenidos, hasta llegar al tratamiento de las funciones reales de variable real, que servirán en la educación polimodal de sustento para el estudio del cálculo infinitesimal.

El alumno debe llegar a familiarizarse con las funciones, pues éstas describen situaciones de las más variadas, y el docente debe saber utilizarlas por las posibilidades que brindan en el sentido de unificar muchos conceptos desde la teoría de números, las mediciones, la geometría, el cálculo de probabilidades, la estadística y las descripciones de hechos surgidos experimentalmente, por lo que se constituyen en una fuente muy importante para el estudio de muchos problemas realmente motivadores para la enseñanza.

Ž El juego matemático

El juego con contenidos matemáticos, con materiales concretos, en las primeras etapas de la enseñanza, deberá ir avanzando progresivamente hasta poner en movimiento mecanismos de razonamiento más abstractos.

La finalidad de los juegos matemáticos estará dirigida a desarrollar, tanto la actividad intelectual como el interés en ciertas teorías y conocimientos a adquirir.

- **El uso de las computadoras. Los procesos dinámicos.**

La utilización de la computadora será un recurso que favorecerá muchas situaciones de aprendizaje, considerando que es un medio y no un fin en la enseñanza de la Matemática. Puede ser introducida en etapas muy tempranas, no solo con el objetivo de facilitar cálculos, sino también como fuente de información y de utilización de procedimientos que permitan construir el conocimiento matemático.

Probar soluciones tentativas de un problema hasta obtener la solución más aproximada se hace posible con el uso de las computadoras. La visualización, las *formas* en geometría, la graficación, etc., son situaciones que se ven potenciadas con su uso.

Por otra parte, las computadoras han puesto en acción un campo de la Matemática que sería inabordable sin su ayuda, desde el punto de vista numérico y gráfico. Hablamos del estudio de los sistemas dinámicos en el que encuentra su lugar natural la teoría del caos y algunas aplicaciones de la geometría de los fractales.

Estos temas, dado el campo de aplicabilidad que poseen, y considerando que se basan en una serie de operaciones muy sencillas, no deberían dejar de abordarse en la enseñanza polimodal.

LOS EJES DE CONTENIDOS

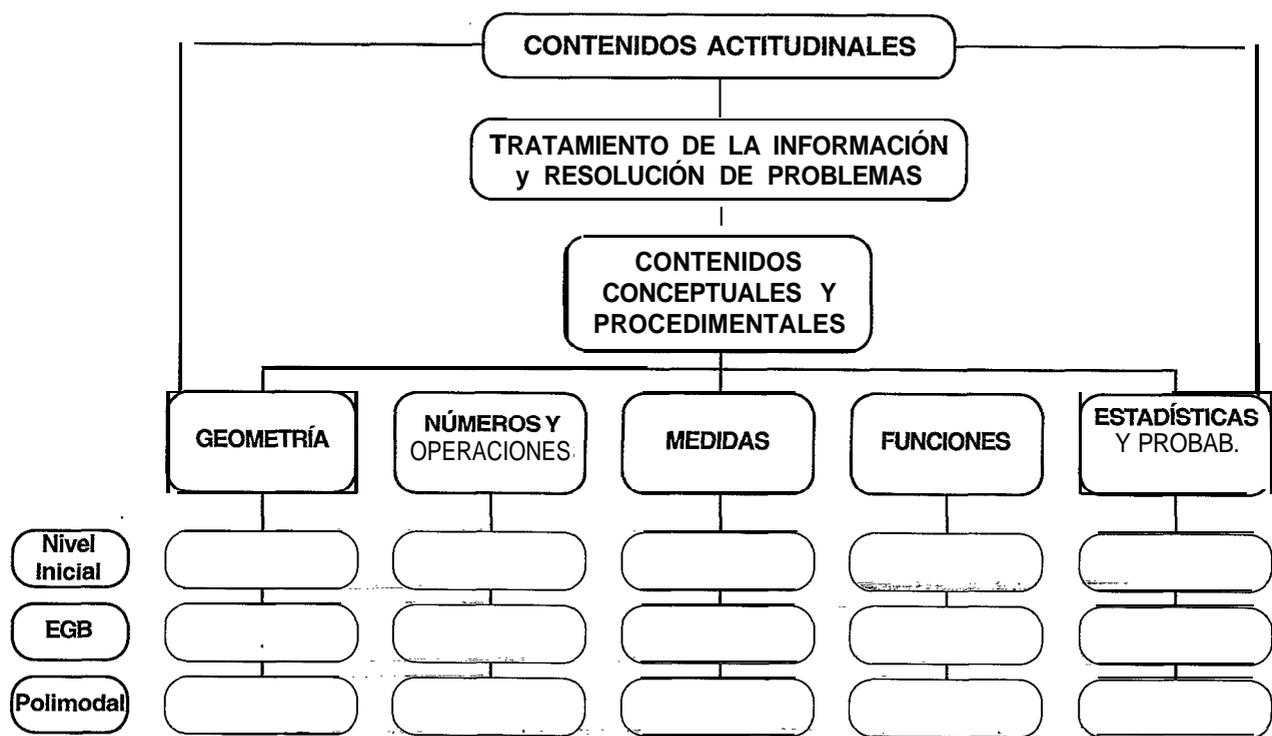
Estos ejes fueron organizados atendiendo a un criterio de articulación vertical, priorizando ciertas relaciones entre los objetos matemáticos en su relación con la enseñanza y el aprendizaje, y por el hecho de que los contenidos propios de cada eje aportan y retroalimentan a los otros. La interrelación entre los conceptos de los distintos ejes y los contenidos procedimentales debe ser constante.

Por lo tanto, el aprendizaje de los contenidos de cada eje temático debe darse en un proceso activo y constructivo, no desligado de los otros.

Debemos comprender que el cambio propuesto no se limita a los contenidos sino más bien a los procedimientos que involucren nuevas operaciones de pensamiento desde la enseñanza de la Matemática y a un cambio de actitudes para su aprendizaje.

Los contenidos propuestos por los CBC correspondientes a *Lenguaje gráfico y algebraico* han sido considerados en el eje **Funciones**, dado que el mismo se prolonga en el Polimodal en el de **Funciones y cálculo infinitesimal**.

El cuadro muestra la articulación vertical de la disciplina en toda la escolaridad obligatoria y las relaciones horizontales que es necesario considerar.



UN MARCO PARA TODOS LOS EJES: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.

En el mundo actual es imperioso desarrollar capacidades que permitan tratar la información. Todo lo que nos rodea tiene algún mensaje, ¿estamos preparados para captarlo y dar respuestas adecuadas?

La Matemática, tal cual se la concibe en el mundo actual, se ha transformado en un medio que posibilita y optimiza el tratamiento de la información. Los recursos que se utilizan en los diarios, revistas, medios audiovisuales, etc., para describir la información, tienen un gran sustento matemático y el hombre actual debe estar listo para captar lo que recibe y dar respuestas sobre ello.

El modo como nos relacionemos con la información que nos va brindando nuestro entorno, la forma en que la organicemos y procesemos y la manera como utilicemos los recursos matemáticos darán la resultante de un proceso de aprendizaje.

La escuela será el hábitat natural para que los alumnos desarrollen capacidades y actitudes que favorezcan la organización y el procesamiento de la información que reciben del medio. Consideramos que el tratamiento de la información involucra contenidos relativos a la capacidad de leer, captar, analizar, organizar y comunicar la información, utilizando distintos recursos.

Cuando se resuelve un problema, se trata información, por lo tanto los aspectos propios de la resolución del mismo -análisis de datos, selección de incógnitas, estrategias para su solución, posibilidades de desarrollo en otro contexto, aplicaciones que aporta a otras disciplinas, etc.- se engloban en el marco mencionado y deben ser objeto de estudio y de enseñanza.

La escuela, en su interacción con la sociedad, debe preparar para que el alumno resuelva problemas y trate la información adecuadamente. Esto le permitirá adoptar las estrategias correctas para su solución y favorecerá un mejor entendimiento e interpretación de la realidad.

En este contexto la Matemática se torna un elemento fundamental. En cualquier tipo de problemas, por elementales que sean, aparecen datos, incógnitas, alguna información que manejar. El interpretar un enunciado no involucra solamente la comprensión del mismo desde la lectura, sino que es parte de un quehacer matemático y un método que debe desarrollarse.

Es común que los alumnos piensen que todos los datos del problema deben ser usados, evitan así una etapa muy importante en la resolución como es la selección de datos. Tampoco se trabajan problemas donde falten datos, olvidándonos que resolverlos implica, como acción, la detección de los datos faltantes. Es bajo estas cuestiones que debe enfatizarse la acción del docente, quien deberá realmente enseñar a resolver problemas. Esta cuestión no es sencilla de lograr, por lo que es necesario que la propuesta de este marco sea objeto de aprendizaje en forma sistemática y planificada.

A la luz de lo anteriormente explicitado, cobra cuerpo la importancia del marco adoptado, ya que el tratamiento de la información y la resolución de problemas nos dan respuesta sobre cual es el rol de la Matemática bajo este diseño.

MATEMÁTICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

La fundamentación de Matemática explicita en detalle la concepción de la disciplina y sus tendencias actuales, junto con algunas reflexiones sobre su enseñanza.

Desde el primer ciclo es posible hacer realidad que la Matemática sea una habilidad humana a la que todos puedan acceder. Es posible dar oportunidad a todos los niños, con propuestas abiertas y flexibles que permitan actividades a distintos niveles.

Aceptando la diversidad que caracteriza los grupos humanos, se procurara el avance en dirección al crecimiento personal, a la conformación de formas de pensamiento propias, creativas, independientes.

Los niños se irán formando ideas sobre qué es la Matemática y sobre ellos mismos, haciendo Matemática desde sus primeros acercamientos a la disciplina. El tipo de relación que establezcan tendrá mucha significación en su autoestima y en sus posteriores experiencias matemáticas.

En este período de aprendizaje es imprescindible hacer *vivir* la Matemática -no contemplarla o aceptarla simplemente-; ello significa interesar a los niños para que utilicen los objetos matemáticos, que jueguen con ellos, los exploren, los cambien de posición, los dibujen, los doblen, piensen qué pasarla si... es decir, que hagan suyos los números, las figuras, las cosas que los representan.

La clase se organizará como un espacio que estimule, que anime a los chicos a usar sus propios procedimientos, crear estrategias para resolver las situaciones, buscar los materiales que necesiten para su propio trabajo, consultar a sus pares, comunicar y defender sus ideas, cambiarlas si es necesario, escuchar a los demás y valorar otras producciones.

En estos primeros años, los procedimientos y las relaciones que van construyendo los niños son relevantes, ya que constituyen caminos que posibilitaran sucesivas aproximaciones a los conceptos. Sin embargo, el hecho de que descubran o utilicen correctamente un concepto en alguna oportunidad es

insuficiente para asegurar su comprensión. Habrá que organizar situaciones diferentes que permitan descubrir aspectos distintos de un mismo concepto para continuar enriqueciéndolo, para encontrar otras conexiones.

En síntesis, se buscará una enseñanza de la Matemática en la que los niños sientan que la pueden manejar, que están cerca de lo que piensan y hacen.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Construir significativa y funcionalmente procedimientos, formas de representación elementales y conceptos acerca de los números naturales y su operatoria, a partir de la resolución de problemas.
- Construir significativa y funcionalmente procedimientos, formas de representación elementales y conceptos referidos a las relaciones espaciales, las formas geométricas y la medida, a través de la resolución de problemas.
- Construir formas básicas de recolección, organización e interpretación de información en situaciones vinculadas a sus propios intereses.
- Diferenciar la naturaleza de los sucesos que acontecen en la vida cotidiana, discriminando las posibilidades de ocurrencia.
- Desarrollar habilidades de cálculo exacto y aproximado, de medición, de representación geométrica y de estrategias personales de resolución de problemas que pongan en acto la intuición y la creatividad.
- Explicar procedimientos utilizando el lenguaje oral, gráfico y escrito, manifestando una actitud reflexiva sobre sus propias producciones y las de los demás.
- Aprender la utilidad que le brinda la disciplina en su vida cotidiana, actuando con autonomía, seguridad y confianza.
- Trabajar cooperativa y responsablemente, valorando el esfuerzo y la perseverancia que implica el quehacer matemático y estimándolo como relevante.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El presente documento contempla los contenidos prescritos en los CBC, organizandolos en el primer ciclo en los siguientes ejes:

Geometria
Números y Operaciones
Medida
Estadística y Probabilidades

Además, se propone un marco que engloba a todos los Ejes llamado Tratamiento de la Información y Resolución de Problemas que se justifica en la fundamentación de la disciplina. Los contenidos actitudinales específicos de la misma figuraran precediendo a cada Eje.

La temática de cada Eje se presenta organizada en cuadros que permiten:

- Mostrar juntos los contenidos conceptuales y procedimentales para visualizar rapidamente la relación entre ambos, utilizando distintos tipos de letra y de margen para una pronta distinción.
- Desagregar los contenidos conceptuales y procedimentales por año del primer ciclo para observar horizontalmente la creciente complejidad de los mismos.
- Una lectura vertical de las columnas representativas de cada año que denotan la lógica Interna de los núcleos disciplinares.
- Indicar con flechas la continuidad del tratamiento de contenidos en el año siguiente con la complejidad que corresponda.

El marco Tratamiento de la Información y Resolución de Problemas toma procedimientos vinculados al Bloque 7 de los CBC que se pretende sean objeto de una enseñanza sistemática. Los contenidos procedimentales referidos al razonamiento y a la comunicación se han tenido presentes en el desarrollo de los distintos Ejes; los referidos a resolución de problemas, que naturalmente se trabajaran en todos los Ejes, figuran desagregados por año, en el de Números y Operaciones, bajo el título Problemas,

Algunas consideraciones sobre los Ejes:

Eje Geometria.

El lugar que ocupa en la secuencia pretende dar mes fuerza a la necesidad de su revalorización.

Eje Números y Operaciones:

Es resultante de considerar juntos los contenidos pertenecientes a los Bloques 1 y 2 de los CBC, en virtud de sus estrechas relaciones. No obstante, la conformación del eje respeta la secuencia Independiente de números y operaciones para que sea el docente quien trabaje las conexiones y vinculaciones necesarias. Además, se ha incluido lo concerniente al Bloque 3 de los CBC: Lenguaje Gráfico y Algebraico.

Eje Medidas:

Las propuestas cobrarán significado por la interrelación con los contenidos numéricos y geométricos que se organice.

Eje Estadística y Probabilidades:

Se especifican con detalles los contenidos conceptuales y procedimentales por la novedad de su tratamiento en la EGB.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

EJE: GEOMETRÍA

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación al desarrollo del conocimiento científico:

Iniciación en:

- La construcción de un pensamiento independiente en el quehacer matemático.
- La confianza en sí mismo para tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
- Idear estrategias de investigación en la búsqueda de solución a problemas.
- La curiosidad, la apertura y la duda en relación a los conceptos y los procedimientos con los que actúa.
- El sentido crítico ante la producción propia y la ajena.

● CONTENIDOS CONCEPTUALES ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

- **Relaciones Espaciales:** posición, interioridad, proximidad, dirección.
- ▲ *Reconocimiento vivencial de las nociones correspondientes a las relaciones de: posición (arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda); interioridad (dentro-fuera, abierto-cerrado); proximidad (junto-cerca-al lado, lejos, allá); dirección (desde, hacia, hasta...).*
- ▲ Reconocimiento vivencial de asociaciones (detrás y arriba, cerca y adelante) y de matices (no tan lejos, más alto, más cerca del árbol que del banco, a igual distancia).
- ▲ Uso del vocabulario concerniente a las relaciones.

SEGUNDO

- **Relaciones Espaciales:** posición, interioridad, proximidad, dirección.
- ▲ *Descripción e interpretación -oral y gráfica- de la ubicación en el espacio de objetos y personas utilizando las nociones correspondientes a las relaciones espaciales, dando matices y efectuando asociaciones de dichas relaciones.*



TERCERO

- **Relaciones Espaciales:** recorridos, códigos, giros.
-
- ▲ Interpretación y elaboración de códigos personales para describir la ubicación de objetos en un cuadrículado (butacas de cine) y en el espacio, y para comunicar recorridos.

PRIMERO

● **Recorridos. Puntos de referencia.**

Realización de desplazamientos según instrucciones.

Descripción y organización de desplazamientos usando elementos del entorno como puntos de referencia.

Realización y descripción de recorridos en papel punteado, cuadriculado y geoplano.

Formas Geométricas:

En el espacio

Reconocimiento de formas geométricas de su entorno.

Reconocimiento y denominación de cuerpos geométricos (esferas, cubos, cilindros, prismas, pirámides).

Reproducción de cuerpos con pastas, palillos, alambres (esqueleto de los cuerpos).

Creación de estructuras tridimensionales (con cajas, cubos, ladrillos).

En el plano

Reconocimiento y denominación de formas geométricas simples en objetos y dibujos.

Descubrimiento y uso de patrones geométricos.

Obtención de figuras geométricas como huellas de

SEGUNDO

● **Recorridos. Puntos de referencia. Giros.**

Realización, descripción y organización de desplazamientos, considerando puntos de referencia y cambios de dirección (giros).

Interpretación y elaboración de códigos para comunicar desplazamientos.

Realización, descripción y organización de recorridos y otras actividades en papel punteado, cuadriculado y geoplano. Uso de referencias.

● **Formas Geométricas:**

En el espacio



Construcción de algunos cuerpos (cubos, prismas) a partir de las figuras de sus caras y de patrones.

En el plano

Descripción de figuras geométricas según características observables (cuadrados, rectángulos, círculos...).

Elaboración y reproducción de frisos.



TERCERO

Representación en un plano de un lugar conocido (ej.: manzana de la escuela).

Utilización de ángulos de giro (112° , $1/4$ giro) para describir recorridos.

● **Formas Geométricas:**

En el espacio

Reconocimiento de cuerpos geométricos en distintas representaciones.

Construcción de cuerpos geométricos a partir de figuras geométricas y de patrones.

Descripción de cuerpos geométricos detallando las características observables.

Realización de patrones de cuerpos geométricos muy simples.

En el plano



PRIMERO

los cuerpos.

- ▲ *Reproducción de figuras simples.*
- ▲ *Realización de cubrimientos con figuras simples.*

Líneas:

- ▲ *Reconocimiento de líneas abiertas, cerradas, curvas y rectas.*
- ▲ *Reconocimiento de regiones (interior-exterior) y de frontera.*

SEGUNDO

- ▲ *Formación de figuras usando otras (con triángulos formar cuadriláteros, hexágonos, ..).*

Simetría:

- ▲ *Identificación de formas simétricas del entorno.*
- ▲ *Construcción de figuras simétricas respecto de un eje (uso de papel punteado, cuadriculado, geoplano y plegado).*

Líneas:

- *Reconocimiento de líneas, regiones, fronteras.*

Reconocimiento de la circunferencia.

Reconocimiento intuitivo de representaciones de rectas de igual dirección y de distinta dirección.

- *Uso de regla.*

TERCERO

- ▲ *Clasificación de figuras según distintos criterios (número de lados; lados curvos o no).*

Reproducción y dibujos de figuras a mano levantada y usando regla y escuadra.

- *Comunicación e interpretación de características que permitan identificar o representar una figura dada.*

Simetría:

- ▲ *Reconocimiento de simetrías y regularidades en papeles, guardas, mosaicos, etc..*
- ▲ *Construcción de la figura simétrica de otra respecto a un eje vertical y horizontal (geoplano, cuadriculado, etc.).*

Líneas:

- ▲ *Trazado de circunferencias con instrumentos arbitrarios.*
- ▲ *Reconocimiento intuitivo de paralelismo y perpendicularidad en rectas.*
- ▲ *Uso de regla.*

EJE: NÚMEROS Y OPERACIONES

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación al desarrollo del conocimiento científico:

Iniciación en:

- La construcción de un pensamiento independiente en el quehacer matemático.
- La confianza en sí mismo para tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
- Idear estrategias de investigación en la búsqueda de solución a problemas.
- La curiosidad, la apertura y la duda en relación a los conceptos y los procedimientos con los que actúa.
- El sentido crítico ante la producción propia y la ajena.

● **CONTENIDOS CONCEPTUALES**
 ▲ **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Números Naturales: usos y funciones. <ul style="list-style-type: none"> - Conteo ▲ <i>Realización de conteos de colecciones de objetos.</i> ▲ <i>Organización de una colección para facilitar el conteo (desplazamiento de objetos, formación de filas, agrupamientos).</i> ▲ <i>Cardinalización de colecciones en forma exacta y aproximada (conteo, tanteo, estimación).</i> ▲ <i>Comparación de colecciones desde el punto de vista numérico, utilizando distintas estrategias: conteo, correspondencia, estimación.</i> ● Números Ordinales <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Comparación de posición de objetos en un ordenamiento (ej.: 1º, 2º ..., último).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Números Naturales: usos y funciones. <ul style="list-style-type: none"> - Conteo ▲ <i>Organización de colecciones numerosas para facilitar conteos (formación de filas; agrupamientos de 5 en 5, de 10 en 10,...).</i> <li style="text-align: center;">→ <li style="text-align: center;">→ ● Números Ordinales <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Comparación de la posición de los objetos en un ordenamiento (1ro., 2do, 3ro...).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Números Naturales <ul style="list-style-type: none"> - Conteo ▲ <i>Consideración de objetos numerosos en disposición rectangular para facilitar el conteo o la comparación (filas del aula, de un teatro).</i> <li style="text-align: center;">→ ● Números Ordinales <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Comparación de la posición de un objeto en un ordenamiento (1ro., 2do., 3ro..., 10mo.).</i> ▲ <i>Utilización de números ordinales en contextos diversos.</i>

PRIMERO

● Relaciones Numéricas

- ▲ *Determinación y uso de relaciones entre números (mayor, igual, menor, uno más que, está entre, le sigue al..., antes que...).*

● Patrones Numéricos

- ▲ *Observación y continuación de patrones numéricos, expresando porque puede continuarlos (ej.: 2 4 1 2 4 1 2 4...).*

● Sistema de Numeración Decimal

- ▲ *Identificación de regularidades en la sucesión numérica y su utilización para leer, escribir y comparar números.*
- ▲ *Encuadramiento de números (ej.: 17 está entre 10 y 20).*
- ▲ *Utilización de escrituras aditivas de números (ej. $43=40+3$; $43=10+10+10+10+3$).*

● La Sucesión Natural

- ▲ *Lectura y escritura de números al menos hasta 100.*

SEGUNDO

● Relaciones Numéricas

- ▲ *Determinación y uso de relaciones numéricas (mayor, igual, menor, siguiente, anterior, entre...).*
- ▲ *Determinación y uso de relaciones aritméticas entre números (mitad de, doble de, 10 más que...).*

● Patrones Numéricos

- ▲ *Expresión de la ley de formación de patrones numéricos (ej.: 1 5 9 13 ... -debo sumar 4 para obtener el siguiente-).*
- ▲ *Utilización de calculadoras para obtener patrones numéricos.*
- ▲ *Escalas del 2, 5, 10.*

● Sistema de Numeración Decimal



- ▲ *Encuadramiento de números (ej. 56 está entre 50 y 60).*
- ▲ *Utilización de escrituras aditivas y multiplicativas de números.(ej.: $43=10 + 10 + 10 + 10 + 3$; $43 = 4 \times 10 + 3$).*

- ▲ *Iniciación del análisis de números a partir del valor posicional de las cifras.*

● La Sucesión Natural

- ▲ *Lectura y escritura de números al menos hasta 1.000.*

TERCERO

● Relaciones Numéricas

- ▲ *Comparación de números y utilización de los signos correspondientes ($>$; $<$; $=$).*
- ▲ *Determinación y uso de relaciones aritméticas entre números (mitad, doble, triple, 100 más que...).*

● Patrones Numéricos

- ▲ *Expresión de la ley de formación, completamiento y creación de patrones numéricos.*



- ▲ *Escalas del 10, 20, 100, 200, 1000...*

● Sistema de Numeración Decimal



- ▲ *Encuadramiento de números (ej. 327 está entre 320 y 330).*
- ▲ *Utilización de escrituras aditivas y de escrituras multiplicativas de un número (ej. $36=9 \times 4$; $36=3 \times 10 + 6$; $240=24 \times 10$).*
- ▲ *Utilización de escrituras polinómicas de un número (ej. $342=3 \times 100 + 4 \times 10 + 2$).*
- ▲ *Reconocimiento de las unidades de los distintos órdenes.*
- ▲ *Utilización de la comprensión del sistema decimal posicional para desarrollar técnicas operatorias, aproximación y encuadramiento.*

● La Sucesión Natural

- ▲ *Lectura y escritura de números al menos hasta 10.000.*

PRIMERO

Operaciones

Adición y Sustracción

Resolución de situaciones que pongan en acto distintos sentidos: juntar, agregar, quitar, avanzar, retroceder.

Elaboración de estrategias personales —no convencionales— para operar.

Uso de la simbología convencional (signos +, -, =).

SEGUNDO

● **Operaciones**

- Adición y Sustracción



▲ Resolución de situaciones que refieran a los sentidos de complemento y de diferencia de la sustracción.



▲ Utilización progresiva de los algoritmos de adición y de sustracción.

- Multiplicación y División

▲ Resolución de situaciones que pongan en acto distintos sentidos de la multiplicación (sumas reiteradas; proporcionalidad) y de la división (partir y repartir).

▲ Elaboración de estrategias personales —no convencionales— para multiplicar y dividir.

▲ Uso de la simbología convencional (signos \times ; $:$; $=$).

TERCERO

Fracciones

Expresión oral, concreta, gráfica y simbólica de fracciones usuales ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$...).

Exploración de equivalencias entre fracciones simples, en forma concreta y gráfica.

— Resolución de situaciones que impliquen adiciones y sustracciones (casos sencillos).

● **Operaciones**

- Adición y Sustracción



▲ Dominio progresivo de los algoritmos de adición y de sustracción.

▲ Reconocimiento de las propiedades usadas en la adición.

- Multiplicación y División



▲ Utilización de distintos procedimientos de resolución de multiplicaciones.



▲ Utilización del algoritmo en multiplicación por una cifra.

▲ Utilización de distintos procedimientos para divi-

PRIMERO

● Cálculo

- ▲ Resolución mental, tendiente a la memorización, de adiciones básicas (suma de dobles: $a + a$; complementos a 10: $a + b = 10$; múltiplos de 10 más una cifra: $10 + a$; $20 + a$...).

- ▲ Utilización de resultados memorizados para encontrar otros (ej. $6 + 7$ pensado como $6 + 6 + 1$, como $6 + 4 + 3$, como $7 + 7 - 1$...).

SEGUNDO

● Cálculo



- ▲ Resolución mental de combinaciones de las formas: $a + b = 100$; $100 + a$
- ▲ Resolución mental tendiente a la memorización de sustracciones derivadas de las adiciones conocidas y de otras de la forma $a - b = 1$; $a - b = 10$.



- ▲ Utilización de las descomposiciones aditivas de los números para resolver cálculos mentales y escritos (ej. $25 + 48 = 20 + 40 + 5 + 8 = 20 + 40 + 10 + 3$).

- ▲ Búsqueda mental de mitad y de doble de números.

TERCERO

dir: restas sucesivas, sumas reiteradas, multiplicación, combinación de procedimientos.

- ▲ Utilización del algoritmo en división por una cifra.
- ▲ Reconocimiento de las propiedades utilizadas en la multiplicación.

● Cálculo



- ▲ Resolución mental de combinaciones de las formas: $100 - a$; $a + .. = 100$



- ▲ Búsqueda mental de mitad y de doble, de tercio y de triple, de cuarto y de cuádruple.
- ▲ Resolución mental, tendiente a la memorización de multiplicaciones y divisiones básicas (ej. por 2, por 5, por 10, dividido 2; multiplicación de doble: 3×3 ; 4×4 ...).
- ▲ Utilización de multiplicaciones y divisiones memorizadas para la obtención de otra. (ej.: 15×8 pensada como $15 \times 2 \times 4$; como 10×8 y 5×8 ; en $140 : 4$, dividir 2 veces por 2.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>● Problemas</p> <p>▲ <i>Lectura de información cuantitativa contenida en materiales concretos, imágenes y escritos (ej. imagen de una estación de colectivos ¿Cuántos pasajeros hay? ¿Existen más mujeres o varones? ¿Podrán ubicarse en el colectivo?, etc.).</i></p> <p>▲ <i>Invencción de preguntas que puedan responderse con la información contenida en situaciones, imágenes o escritos.</i></p>	<p>▲ <i>Estimación de resultados de situaciones utilizando cálculo mental.</i></p> <p>▲ <i>Completamiento de tablas que expresen relaciones numéricas (ej.: 2 más que; 1 menos que).</i></p> <p>▲ <i>Completamiento de tablas relacionando variables (ej.: n° de paquetes y n° de caramelos, n° de autos y n° de ruedas).</i></p> <p>▲ <i>Construcción de algunas tablas de multiplicar.</i></p> <p>▲ <i>Utilización de cuadros y tablas de multiplicación.</i></p> <p>▲ <i>Determinación de los múltiplos de un número natural, a partir de los cuadros y tablas de multiplicación.</i></p> <p>▲ <i>Clasificación de los números en pares e impares o no-</i></p> <p>● Problemas</p> <p>▲ <i>Lectura de información cuantitativa contenida en distintos portadores (listas de precios, propagandas, boletos, textos, etc.).</i></p> <p>▲ <i>Invencción de preguntas o de problemas a partir de datos o de operaciones.</i></p> <p>▲ <i>Identificación de datos y de incógnitas en enunciados orales, gráficos y escritos.</i></p>	<p>▲ <i>Multiplicación de un número por 10 y por 100.</i> →</p> <p>▲ <i>Completamiento y elaboración de tablas a partir de situaciones problemáticas multiplicativas.</i> →</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>● Problemas</p> <p>▲ <i>Lectura de información contenida en tablas, gráficos y otros portadores.</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>▲ <i>Iniciación en la identificación de datos pertinentes, sobrantes, faltantes.</i></p>

PRIMERO

▲ *Elaboración de estrategias personales en la resolución de problemas.*

▲ *Comunicación de los procedimientos y de los resultados.*

SEGUNDO

▲ *Utilización y comparación de distintos recursos para resolver problemas (números, dibujos, otros).*



▲ *Utilización y comparación de distintos procedimientos y estrategias para resolver problemas.*

TERCERO

▲ *Utilización, comunicación y comparación de distintos procedimientos y estrategias de resolución, tendiendo a los más económicos.*

Comparación de procedimientos de resolución teniendo en cuenta la adecuación a la situación.



PRIMERO

● Capacidad

- . Medición de lo que contienen los recipientes, usando unidades no convencionales.
- . Ordenamiento de recipientes según el contenido.

● Peso

- . Estimación global del peso de objetos, sopesándolos.
- . Ordenamiento de objetos según su peso sopesándolos.

● Sistema monetario

- . Utilización y reconocimiento de monedas y billetes usuales.

● Tiempo

- . Secuenciación de acontecimientos.

SEGUNDO

● Capacidad

- . Comparación del contenido de recipientes usando unidades arbitrarias.
- . Comprobación de lo que contienen los recipientes, usando unidades convencionales.

● Peso



- . Comparación directa (sopesando) del peso de objetos (cajas, bolsas de alimentos de 1 Kg, 1/2Kg, 1/4Kg...).

● Sistema monetario



- . Realización de equivalencias, ej.:
10 monedas de 1\$ = 10\$
10 billetes de 10\$ = 1 billete de 100\$.

● Tiempo

- . Realización de actividades en intervalos dados (saltar 1.5"; contar 30").
- . Estimación y comprobación de lo que tarda en realizar determinadas actividades.
- . Utilización del calendario para ubicar acontecimientos (cumpleaños, fiesta patrias...) e identificación de meses, semanas, días.
- . Enunciación de lo que se puede medir en objetos de su entorno (peso, ancho, largo, alto, capacidad..).

TERCERO

● Capacidad

- . Medición de capacidades de objetos usando la unidad, y sus fracciones (medios, cuartos, tres cuartos...).
- . Uso de vaso graduado.
- . Realización de estimaciones y comprobaciones.

● P e s o



- . Estimación y comprobación del peso de cuerpos. Uso de balanza.

● Sistema monetario



● Tiempo



- . Uso del reloj (1/2h; 1/4h; 3/4 h).



- . Enunciación de las propiedades medibles en objetos y de las unidades adecuadas para efectuar la medición

ESTADÍSTICA Y PROBABILIDADES

CONTENIDOS ACTITUDINALES

En relación al desarrollo del conocimiento científico:

Iniciación en:

- La construcción de un pensamiento independiente en el quehacer matemático.
- La confianza en sí mismo para tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
- Idear estrategias de investigación en la búsqueda de solución a problemas.
- La curiosidad, la apertura y la duda en relación a los conceptos y los procedimientos con los que actúa.
- El sentido crítico ante la producción propia y ajena.

- CONTENIDOS CONCEPTUALES
- ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Registro de datos ▲ <i>Recolección y registro de datos dados por experiencias o encuestas simples.</i> ● Organización y presentación de datos ▲ <i>Organización y presentación de datos en diagramas, pictogramas y listas.</i> ● Extracción de información ▲ <i>Descripción de la información organizada.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Registro de datos ▲ <i>Recolección y registro de datos dados por experiencias o encuestas simples y otras formas (diarios, revistas...).</i> ● Organización y presentación de datos ▲ <i>Organización y presentación de datos en diagramas, pictogramas, listas y tablas.</i> ● Extracción de información ▲ <i>Descripción e interpretación de la información organizada.</i> ▲ <i>Comunicación de la información.</i> ● Nociones elementales de probabilidad. ▲ <i>Exploración de situaciones de azar a través de juegos.</i> ▲ <i>Registro de resultados.</i> ▲ <i>Diferenciación de sucesos seguros (ej.: soltar un objeto y que caiga al piso), e imposibles (ej.: tirar un dado y que salga el 8).</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Registro de datos → ● Organización y presentación de datos ▲ <i>Organización y presentación de datos en diagramas, pictogramas, listas, tablas y gráficos simples.</i> ● Extracción de información → → ● Nociones elementales de probabilidad. → → ▲ <i>Búsqueda de regularidades en los resultados de situaciones de azar.</i> ▲ <i>Diferenciación de sucesos seguros, imposibles, posibles (ej.: tirar un dado y que salga el cuatro).</i>

BIBLIOGRAFÍA

COURANT, R. y ROBBINS, H. (1970). *Qué es la matemática?* Aguilar. Madrid.

POLYA, G. (1962). *Mathematical Discovery*. (Ed. Combinada). Wiley. NuevaYork.

SCHOENFELD, A. (1995). *Ideas y tendencias en la Resolución de Problemas*. Red Olímpica.

PEUSNER, L. (1994). *Los límites de/ infinito: los fractales y el caos*. New World Science Press.

SANTALÓ, Luis y colaboradores. (1994). *Enfoques, hacia una didáctica humanista de la matemática*. Troquel. Buenos Aires

CBC para el Nivel Inicial. Ministerio de Cultura y Educación de la nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. Primera edición.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación:

Seminario Federal de Elaboración de Diseños Curriculares Compatibles. III Reunión mayo 1996.

Seminario Federal para la elaboración de Diseños curriculares compatibles. IV Reunión septiembre 1996.



FUNDAMENTACIÓN GENERAL

1.- DESDE EL MARCO FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICO

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio la realidad social que reconoce al hombre como actor de procesos que se desarrollan en un contexto témporo-espacial determinado. Dicho objeto de estudio es complejo en sí mismo y, para su abordaje, será necesario articular los saberes que conforman el área, estableciendo entre ellos relaciones significativas.

Las Ciencias Sociales pueden pensarse como un dominio sistematizado de conocimientos muy complejo y sumamente heterogéneo. Un conjunto de disciplinas que epistemológicamente pueden tener características muy diversas, que tienen objetos distintos de conocimientos y modos diferentes de conocer.

A partir de esta perspectiva, entendemos a las Ciencias Sociales como el conjunto de miradas posibles sobre un mismo objeto, una totalidad integradora capaz de generar una interdependencia de las disciplinas que la componen, en donde la resolución de un problema o la comprensión de un fenómeno, hecho o suceso demanda el aporte de todas ellas. Esto no debe ser interpretado como una sumatoria de conocimientos aislados, desconectados o yuxtapuestos, sino como un proceso de construcción y reconstrucción conceptual que le permita al alumno entender el mundo en que vive y posicionarse en él de manera responsable y crítica.

Lo dicho será posible en la medida en que el sujeto que aprende, asimile significativamente las categorías conceptuales integradoras de estas ciencias, tales como: tiempo y espacio, cambio y continuidad, estructura y proceso, causalidad y multicausalidad, actores y relaciones sociales.

Geografía e Historia son las disciplinas vertebradoras de las Ciencias Sociales, en tanto espacio y tiempo constituyen dos categorías básicas para pensar la vida del hombre en sociedad. Ambas, junto al aporte de la Sociología y la Antropología, la Economía y las Ciencias Políticas, permiten conocer, comprender y organizar las complejas tramas de una realidad dinámica.

En consecuencia, las categorías conceptuales que estructuran el área son:

- El **espacio**: Entendiendo al mismo, como espacio social constituido no sólo por las cosas y los objetos naturales y artificiales, sino también construido por los hombres a lo largo del tiempo, dentro de un contexto socio-cultural y político-económico determinado. Desde este enfoque, no se piensa al espacio como mero soporte físico de las sociedades, sino como una materialización de los procesos que las dinamizan. Se lo concibe como espacio vivido en el que la subjetividad adquiere importancia y el conocimiento del territorio facilita el arraigo y favorece la construcción de una identidad.

-El tiempo histórico: Concebido como una coordenada que sustenta los procesos históricos dentro de los cuales el sujeto no es el individuo aislado sino en la sociedad. Entender la temporalidad significa, en primera Instancia, apropiarse de la reconstrucción del mencionado proceso histórico; luego explicar los hechos sociales acontecidos en él de manera organizada e interrelacionada; y por último, interpretar los cambios pero también las permanencias, las resistencias a esos cambios, las regresiones y los conflictos.

- La sociedad organizada (Sociología, Antropología, Economía y Ciencias Políticas): Se conforma en base a las relaciones que se establecen entre los hombres a nivel político, económico, social y cultural, con sus instituciones en permanente proceso de transformación. Esa organización compleja reconoce una estructura y una dinámica propias y valora el protagonismo de los actores sociales, en la diversidad cultural que los contiene.

2- DESDE EL MODELO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO:

El hecho humano es complejo; en consecuencia, la educación debe asumirse como un hecho también complejo, nutrido por el aporte de diferentes teorías. Desde este punto de vista, se concibe al sujeto de aprendizaje como activo constructor de su conocimiento, y a la enseñanza como el proceso en el cual el docente es el mediador entre la estructura cognitiva del alumno y los contenidos socialmente significativos. Por su parte, la escuela será el espacio que permita la interacción del contexto del aula con otras realidades, facilitando así los procesos de apropiación de los mencionados contenidos.

En esta interacción del contexto áulico con el medio, el docente tendrá que seleccionar los contenidos, teniendo en cuenta situaciones interesantes y problematizadoras, próximas a la realidad del alumno, quien deberá resolverlas a partir de actitudes personales positivas, utilizando en forma integrada los conceptos y los procedimientos adecuados.

Lo dicho supone la elaboración de un Proyecto Curricular que permita abordar los contenidos con niveles de complejidad creciente (curriculum espiralado), avanzando de lo conocido a lo desconocido, de lo particular a lo general, y de lo concreto a lo abstracto. Así, el alumno logrará una visión globalizadora de los procesos sociales.

El desarrollo de competencias intelectuales, sociales y prácticas, tales como comprender procesos, utilizar estrategias para identificar y resolver problemas, anticipar soluciones y evaluar resultados serán indispensables para insertarse en una red de sistemas complejos, en un mundo que se transforma aceleradamente.

Para lograrlo, las Ciencias Sociales deberán promover en los alumnos el aprendizaje de los procedimientos explicativos e interpretativos propios del área y de las disciplinas que la componen. Así pensadas, las Ciencias Sociales pretenden articular las categorías conceptuales propias de cada campo del saber, respetando las características cognitivas del sujeto que aprende y atendiendo a las demandas sociales.

Esto, sin duda, posibilitará a los alumnos reconocer su identidad con un lugar, una cultura y una historia, desarrollar el sentido de responsabilidad frente a las generaciones futuras y dimensionar las expectativas del presente desde una perspectiva más rica y reflexiva. Así posicionados, podrán elaborar su propio proyecto de vida en el contexto de las instituciones democráticas, convirtiéndose en personas competentes, ciudadanos trabajadores solventes y responsables, capaces de sostener una acción crítica, transformadora y democrática.

CIENCIAS SOCIALES EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

En el Primer Ciclo de EGB, el niño está en condiciones de ampliar y complejizar, a partir de la experiencia, su conocimiento de la realidad.

Si bien, aún se vale de su esquema corporal como marco de referencia, utiliza el espacio explorado y vivido para avanzar poco a poco hacia el espacio percibido. De esta manera, se va apropiando de los nuevos espacios, cumpliéndose en forma paulatina, el tránsito del aquí al *allá*, a medida que amplía su campo empírico.

Esa estructura, básicamente intuitiva, concibe al ambiente con sus categorías témporo-espaciales íntimamente relacionadas y complementadas. Por lo tanto, la adquisición de estas dos nociones requerirán de un encuadre pedagógico similar. La noción del ambiente es más abarcativa y la aprehensión de este nuevo contexto debe coincidir con su realidad significativa.

En consecuencia, las categorías conceptuales que estructuran el área en el Primer Ciclo de EGB, son:

El espacio: Esta categoría sufre una evolución muy importante. Así, la gran conquista del niño será la transición desde el *espacio persona* hacia el *espacio compartido*, comenzando la construcción del *espacio social*. El proceso es facilitado por los medios de comunicación que le muestran otras realidades y con los cuales se interconecta a través de los sentidos.

El **tiempo:** Temporalmente, el niño parte de lo vivido en su cotidianidad, hacia una concepción del tiempo más elaborada. En forma gradual va superando la idea del mundo, visto como algo estático, y hacia el final del ciclo comienza a comprender las relaciones causales.

Para lograr el pasaje del *tiempo vivido* al *percibido* y de allí al *concebido*, necesitará una intencionalidad pedagógica que lo oriente hacia la comprensión del *tiempo histórico*. En este sentido, partiendo de *su tiempo persona*, irá complejizando categorías básicas tales como: presente y pasado, cambio y permanencia, transcurso, sucesión y simultaneidad, en pos del concepto del *tiempo social*, tomando como referencia ya no sólo la percepción desde lo empírico, sino otros acontecimientos que están fuera de él mismo.

La organización social (Sociología, Antropología, Economía, Ciencias Políticas): Por su parte, la categoría de organización familiar se define, al principio de esta etapa, por la relación espacial y no por los lazos de parentesco, mientras que la autoridad es concebida desde un marco de referencia moral y afectivo, sin que el niño pueda establecer relaciones aún entre lo político, lo económico y lo institucional. Sólo en forma paulatina irá relacionando y articulando los diferentes aspectos de la problemática social.

El proceso de socialización continuará a partir de la comprensión y aceptación de las normas y valores de las distintas organizaciones que el niño deberá ir adoptando progresivamente, a medida que se inserte en los diferentes grupos sociales, procurando alcanzar su propia autonomía.

Por su parte, el docente deberá acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, respetando sus propios intereses, partiendo de los esquemas cognitivos previos, para ajustarlos a los nuevos conocimientos que a su vez se convertirán en una motivación en sí mismos, para futuros saberes.

La *narración de hechos reales*, en esta etapa, es importante, ya que despierta el interés del niño y lo estimula para que preste atención al contenido del relato, reteniéndolo con mayor facilidad.

Los procedimientos en este ciclo apuntarán al desarrollo de estrategias para la búsqueda de información (observación y selección); su interpretación (descripción, análisis, comparación, síntesis) y la comunicación a través de diversos instrumentos. La finalidad perseguida es que el niño vaya ampliando el universo de significados de la realidad social.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

Adquirir gradualmente el sentido de pertenencia a la comunidad, identificándose con su idiosincrasia.

Continuar construyendo las nociones témporo-espaciales en pos de la comprensión del tiempo y del espacio social.

Reconocer diferentes paisajes, apreciando la acción del hombre en los espacios rurales y urbanos, al relacionar lo local con lo provincial.

Iniciarse en la lectura cartográfica.

Identificar diferentes tipos de actividades económicas relacionadas con las etapas de producción, intercambio y consumo, proponiendo posibles soluciones al detectar los problemas ambientales que ellas generan.

Integrarse a la vida comunitaria a partir del reconocimiento y aceptación de las normas y reglas del comportamiento social.

Iniciarse en el reconocimiento de los rasgos característicos de diversos grupos sociales, respetando las diferencias.

Resignificar las conmemoraciones históricas con el objeto de iniciarse en la afirmación de la identidad nacional.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del área de Ciencias Sociales, para el Primer Ciclo de EGB, se han seleccionado y organizado de acuerdo con los siguientes criterios:

Jerarquización: Se han jerarquizado a partir de ejes organizadores, integrando los saberes disciplinares correspondientes al área (Historia, Geografía, Antropología, Sociología, Ciencias Políticas) y al ciclo. A partir de ellos, es posible el planteo de situaciones problemáticas que deberán resolverse con el auxilio de las mencionadas disciplinas.

Significatividad: Se parte de la convicción de que las Ciencias Sociales deben aportar al alumno estrategias apropiadas que le permitan comprender el mundo en el que vive y posicionarse en él. Para ello, los contenidos seleccionados necesitan tener una adecuada significatividad lógica y psicológica.

Funcionalidad: Para que los conocimientos que partan de las Ciencias Sociales sean funcionales, deberán ser flexibles y no perder el dinamismo necesario para acompañar los cambios sociales que se producen en forma vertiginosa en el mundo actual. Sólo así permitirán comprenderlo en toda su complejidad.

Además, se abordó el tratamiento de los contenidos de modo que resulten tiles para la prevención de situaciones sociales desfavorables que pueden afectar a la persona en su integridad psico-física y socio-política.

Integración: Se consideran los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales como una unidad de significación.

Secuenciación: Para la secuenciación de los contenidos, se ha tenido en cuenta:

- la estructura cognitiva del alumno.
- los principios de enseñanza, que indican la necesidad de partir de lo conocido a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto.
- el tratamiento de los contenidos en grado de complejidad creciente (currículum espiralado) que apunte a lograr un enfoque integrador, a partir del cual resulte posible organizar hechos sociales en términos de procesos.
- la secuenciación en los contenidos que corresponden a cada uno de los ejes que conforman el área, respondiendo a una clara articulación horizontal. Así, cada contenido conceptual seleccionado recibirá su tratamiento desde el *espacio*, el *tiempo*, las *actividades de/ hombre* y la *organización* de los grupos sociales involucrados, en una propuesta integradora y articuladora de saberes culturalmente significativos.

Los contenidos del área fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes ejes:

Las sociedades y los espacios geográficos: Se parte desde el lugar donde habita el niño: *la casa*, tomada no simplemente como espacio o volumen físico, sino como un *ámbito de experiencia*, con hábitos y conductas que le son propios y posibilitan su inserción en una escala mayor: *el aula, la escuela y el barrio*.

Gradualmente, los espacios de observación, descripción y análisis se ampliarán hacia la localidad o municipio, reconociendo en ellos las actividades inherentes al hombre y cómo estas integran las nociones de paisaje natural y humano, incorporando relaciones simples que permiten comprender el impacto ambiental.

Las sociedades y el tiempo social: Se tiene en cuenta la necesidad del niño de ampliar su horizonte más allá de lo inmediato. Es por ello que, tomando como punto de partida su entorno y grupo de pertenencia (lo personal y familiar), se lo aleja hacia realidades más amplias tales como el *barrio y la localidad o la ciudad*, disponiendo los hechos en un *antes* y un *después*, no como mero ejercicio de cronología, sino para lograr, paulatinamente, la comprensión del tiempo social.

Las sociedades organizadas y las actividades humanas: En este Eje, se reúnen los contenidos relacionados con las actividades humanas y la organización, las normas y los valores de los grupos sociales próximos al niño ya contemplados, desde el espacio y el tiempo, por los dos ejes anteriores. Tales grupos son: *la familia, la escuela y el barrio*.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

EJE: LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Interés por la indagación y búsqueda de explicaciones a los problemas de la realidad inmediata.
- Apreciación de los elementos naturales y culturales de los diferentes paisajes.
- Respeto y cuidado del ambiente desde el ámbito familiar y escolar.

● CONTENIDOS CONCEPTUALES -- CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

- “El espacio vivido: la casa y la escuela”
- Espacio geográfico inmediato: la casa, el aula y la escuela.
- Orientación, distancia, ubicación y recorrido.
- La casa y la escuela en su entorno inmediato.
- Formas de representación de los espacios inmediatos.
- Paisajes próximos y lejanos: elementos del medio natural y cultural. Su caracterización.
- ▲ *Observación y descripción verbal y escrita (de los diferentes espacios).*
- ▲ *Ubicación y orientación en el espacio a partir de referentes.*
- ▲ *Representación gráfica del espacio (vivido).*

SEGUNDO

- “El espacio de la casa y la escuela en el barrio o la zona rural”
- Espacio geográfico: el barrio, el paraje.
- Orientación, distancia, ubicación y recorrido.
- La casa en el barrio o en la zona rural.
- La escuela en el barrio o en la zona rural.
- Formas de representación de los espacios.
- Paisaje rural y urbano: elementos del medio natural y cultural. Su caracterización.
- ▲ *Observación y descripción oral y escrita (de los diferentes paisajes).*
- ▲ *Utilización de instrumentos de orientación arbitrarios y convencionales.*
- ▲ *Reconocimiento de diferentes modos de representar el espacio.*

TERCERO

- “El espacio percibido: la localidad en la provincia.”
- Espacio geográfico: el barrio en la localidad o la zona rural en la provincia
- Orientación, distancia, ubicación y recorrido.
- Formas de representación del espacio geográfico local.
- La ciudad y el campo: sus relaciones.
- ▲ *Observación directa e indirecta y descripción del espacio geográfico.*
- ▲ *Reconocimiento de recorridos de rutas (en hojas de fácil interpretación).*
- ▲ *Trazado de rutas en planos sencillos.*

PRIMERO

*Reconocimiento de los elementos más destacados.
Comparación de espacios distintos.
Identificación de aspectos comunes y diferentes.
Elaboración de conclusiones y comunicación oral de las mismas.*

*“Las actividades humanas”
Actividades que afectan al ambiente.*

Necesidad de unir los espacios: Medios de transporte, traslado de personas y de mercaderías.

Identificación de actividades humanas.

*Reconocimiento de las que afectan al ambiente.
Narración de hechos o fenómenos ambientales vividos.*

*Medición y comparación de trayectos.
Comparación de trayectos en medios de transporte.*

Comunicación oral de las conclusiones.

SEGUNDO

*Familiarización con el globo terráqueo y el mapa.
Reconocimiento de elementos naturales y culturales.
Comparación de paisajes (urbano y rural).
Identificación de aspectos comunes y diferentes.
Utilización de la narración (como una forma de re-crear el espacio social).*

*“Las actividades humanas”
Recursos naturales y actividades humanas.
Problemas ambientales del barrio o de la zona rural.*

Medios de transporte: adaptación a distintos espacios.

Búsqueda y consulta de información (sobre actividades económicas en diferentes espacios).

Observación y descripción de problemas ambientales.

*Medición y comparación de trayectos.
Comparación de los medios de transporte para diferentes espacios.*

Expresión oral y escrita de conclusiones.

TERCERO

*Utilización de elementos cartográficos.
Representación cartográfica.
Identificación de aspectos comunes y diferentes.
Registro de datos.
Análisis y comparación de datos.*

Elaboración y comunicación escrita de las conclusiones.

*“Las actividades humanas”
Actividades económicas en áreas urbanas y rurales.
Riesgos naturales próximos y lejanos: consecuencias. Prevención.
Desplazamiento de la población: migraciones desde y hacia la localidad. Los medios de transporte según los diferentes espacios.*

Identificación de riesgos naturales y prevención de daños producidos por el hombre.

*Descripción de situaciones que inciden negativamente sobre el ambiente.
Narración de movimientos migratorios locales.
Reconocimiento de distintos medios de transporte.*

*Registro y organización de la información recibida.
Elaboración de conclusiones.*

EJE: LAS SOCIEDADES Y EL TIEMPO SOCIAL

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Interés por la búsqueda de explicaciones y soluciones a problemas de su realidad social inmediata.
- Respeto por el pensamiento ajeno.
- Iniciación en la valoración de la Historia como memoria del pasado colectivo de la comunidad con miras a la formación de la propia identidad.

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>“El tiempo vivido: la familia y la escuela”. Historia personal, familiar y escolar. Presente y pasado inmediato. Futuro Duración. Simultaneidad. Sucesión. Las formas sociales del tiempo: Día - Semana. Objetos testimoniales. Su pertenencia al espacio compartido. Transformaciones en la vida cotidiana.</p> <p><i>Observación y reconocimiento de objetos y hechos del presente, Rasado inmediato y futuro cercano. Identificación de hechos y cambios en la historia (personal y familiar).</i></p> <p><i>Análisis y descripción de aspectos y elementos del tiempo y el medio inmediatos. Secuenciación, representación y narración de hechos y acontecimientos.</i></p>	<p>“El tiempo de la vecindad”. Historia del barrio. Pasado mediato. Presente. Futuro. Duración. Simultaneidad. Sucesión. Unidad de tiempo: Mes - Año. Los testimonios orales y escritos. Su pertenencia a la comunidad vecinal. Transformaciones del barrio.</p> <p><i>Observación y descripción de aspectos básicos de la comunidad (vecinal). Formulación de preguntas (para solicitar información).</i></p> <p><i>Registro, análisis y organización de fuentes escritas y orales (de la comunidad). Elaboración de anticipaciones explicativas.</i></p> <p><i>Jerarquización del uso del tiempo y utilización de nociones temporales.</i></p>	<p>“El tiempo de la comunidad local”. Historia de la comuna o municipio. Duración. Simultaneidad. Sucesión. Periodicidad. Unidades cronológicas: Año - Década. Relatos y fuentes históricas. Su pertenencia a la comunidad local. Transformaciones del pueblo o la ciudad.</p> <p><i>Observación y organización de aspectos relevantes de la realidad (local). Narración y descripción de hechos del pasado.</i></p> <p><i>Organización del uso del tiempo. Elaboración de unidades cronológicas.</i></p> <p><i>Reconocimiento y utilización de unidades cronológicas. Diferenciación y comparación entre la corta y media duración.</i></p>

PRIMERO

Comunicación de ideas usando diferentes formas de representación .

“Los hechos y acontecimientos de la Historia”

Commemoraciones históricas del Ambito local, provincial y nacional.

Características de la época: costumbres, vestimentas, otras.

Los símbolos patrios.

Reconocimiento de símbolos patrios.

Narración de acontecimientos históricos.

Búsqueda y selección de información.

Formulación de preguntas y respuestas.

Dramatización de acontecimientos históricos.

Obtención de conclusiones.

Representación gráfica.

SEGUNDO

Representación gráfica.

Comunicación de la información mediante textos escritos.

“Los hechos y acontecimientos de la Historia”

Commemoraciones históricas del ámbito local, provincial y nacional.

Características de la época: costumbres, vestimentas, alimentos, otras.

Los símbolos patrios.

Reconocimiento de símbolos patrios.

Reconocimiento de acontecimientos históricos significativos.

Búsqueda y selección de información.

Análisis de la información obtenida.

Expresión oral y escrita de conclusiones.

TERCERO

Elaboración de hipótesis e inferencias.

*Comunicación de la información en **forma** oral y escrita (con vocabulario adecuado).*

“Los hechos y acontecimientos de la Historia”

Commemoraciones históricas del ámbito local, provincial y nacional.

Características de la época: costumbres, vestimentas, trabajos, otras.

Los símbolos patrios.

Descripción y diferenciación de símbolos locales y nacionales.

Búsqueda y selección de la información.

Análisis y confrontación de la información obtenida por el grupo.

Expresión oral y escrita de conclusiones.

EJE: LAS SOCIEDADES ORGANIZADAS Y LAS ACTIVIDADES HUMANAS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Interés por generar estrategias personales en la elaboración de respuestas a situaciones problemáticas propias de la realidad social inmediata.
- Respeto por las opiniones ajenas y el conocimiento producido por otros.
- Sensibilidad ante las necesidades humanas, solidaridad e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales cercanas.
- Respeto por las normas y valores propios de los grupos sociales inmediatos.

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

“La organización de la familia en la actualidad”

La familia: su composición.
Los parientes cercanos: padres, hermanos, abuelos.
Organización familiar: roles y funciones.

Las reglas y costumbres de la familia. Relaciones vinculares.

Observación y análisis de situaciones diversas.

Formulación de preguntas.

Descripción oral de observaciones directas e indirectas (la familia: sus funciones y roles).

Representación gráfica de situaciones familiares.

Elaboración y expresión oral de las conclusiones.

SEGUNDO

● “La organización de la familia en la actualidad”

La familia nuclear y la familia extensa: su composición.
Los parientes colaterales: tíos, primos, sobrinos.
Organización familiar: normas, valores, autoridad.

Las reuniones familiares. Las afinidades.

Observación y análisis de situaciones diversas.

Formulación de interrogantes basados en explicaciones provisionales.

Elaboración de un árbol genealógico sencillo.

Reconocimiento de normas y valores que tienen vigencia (en la familia) y de los miembros que toman las decisiones.

Registro de las conclusiones (en cuadros y esquemas sencillos).

TERCERO

“La organización de la familia en la actualidad”!

La estructura del sistema familiar: roles y funciones.

Organizaciones sociales: simples y complejas, cambios, autoridad.

El principio de autoridad: los límites en la familia.

*Descripción de la composición de la familia
Reconocimiento de roles y funciones.*

Formulación de preguntas y aporte de respuestas provisionales.

Diferenciación de organizaciones sociales simples y complejas.

Comparación: reconocimiento de los componentes comunes (normas, valores, autoridad).

PRIMERO

“La convivencia en la familia y en la escuela”

Las familias vecinas: relaciones. Los amigos del lugar. Los juegos compartidos.

Otros grupos sociales: el club, la iglesia, otros.

La escuela: los compañeros del aula. La convivencia.

El comportamiento fuera del aula: los juegos del recreo

La autoridad en el aula.

Observación y análisis de situaciones diversas.

Desarrollo de juegos grupales.

Elaboración de las reglas del juego.

Reconocimiento de las diferencias.

Elaboración de conclusiones.

“Las actividades humanas”

El trabajo en la casa: la cooperación.

Las necesidades de la familia: su satisfacción.

Las actividades del barrio: los servicios públicos.

SEGUNDO

“La convivencia en la vecindad y en la escuela”

Las familias vecinas: las diferencias socio-culturales. El respeto por las diferencias.

La escuela: la maestra y el grupo de pares. La tarea compartida

El comportamiento en la vía pública y al entrar o al salir de la escuela: precauciones.

Las autoridades de la escuela.

Descripción de observaciones directas e indirectas.

Intercambio de opiniones.

Análisis e interpretación de situaciones reales.

Conciliación de las diferencias.

Elaboración de conclusiones y propuestas.

“Las actividades humanas”

Las ocupaciones de los miembros de la familia: el trabajo fuera de la casa.

Las actividades culturales.

Las actividades económicas en las etapas de producción, intercambio y consumo.

TERCERO

Debate de diferentes propuestas en el grupo y fundamentación de la decisión adoptada.

“La familia y la escuela en la localidad o en la zona rural.”

Las familias en el medio rural y en el urbano: la comunicación.

El barrio o el paraje: las decisiones compartidas. Organizaciones vecinales. Los consorcios.

La escuela en el ámbito rural y urbano: el comportamiento al entrar y al salir.

Pautas para el cruce de rutas o calles: las señales viales, el semáforo en la ciudad.

La comuna o el municipio: sus autoridades visibles.

Observación y descripción de las distintas dimensiones de la realidad social.

Análisis y comparación de diferentes comportamientos sociales.

*Análisis de los aspectos básicos que distinguen las **formas** de vida en el medio inmediato.*

Elaboración de conclusiones y propuestas.

“Las actividades humanas”

La relación entre tecnología y trabajo.

Los tipos y condiciones de trabajo. Capacitación. Instrumentos de trabajo.

Las necesidades colectivas: los servicios que las satisfacen.



PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Las actividades privadas: comercios y fábricas. ▲ <i>Narración de situaciones familiares (donde se ponga de manifiesto la cooperación entre los miembros).</i> ▲ <i>Reconocimiento de necesidades familiares.</i> ▲ <i>Realización de un paseo por el barrio (visita a comercios del lugar).</i> ▲ <i>Comunicación oral de las conclusiones.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las formas de intercambio: el dinero, el ahorro. ▲ <i>Elaboración de encuestas (sobre las actividades de los miembros de la familia).</i> ▲ <i>Búsqueda de información (sobre dichas actividades).</i> ▲ <i>Intercambio de la información en pequeños grupos.</i> ▲ <i>Registro y procesamiento de la información.</i> ▲ <i>Comunicación gráfica, escrita y oral de las conclusiones.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Reconocimiento de la tecnología y su aplicación en el entorno.</i> ▲ <i>Búsqueda de información (sobre tipos de trabajo).</i> ▲ <i>Reconocimiento de las necesidades de la colectividad.</i> ▲ <i>Formulación de hipótesis (para el caso que no se satisfagan las necesidades colectivas).</i> ▲ <i>Registro de conclusiones.</i>

BIBLIOGRAFÍA

- AISEMBERG, Beatriz y ALDEROQUI, Silvia (Comp). (1994). *Didáctica de /as Ciencias Sociales*. Paidós. Buenos Aires
- ALONSO, M., GOJMAN, S., LUKEZ, B., TRIGO, L. y VILLA, A. (1990). *La Historia y la Geografía en la escuela media*. en Realidades Económicas. N° 96.
- BACHAMANN, Lía y TRIGO, Liliana. (1995). *Los aportes explicativos de la Geografía a la enseñanza de las problemáticas ambientales*. Revista *P*. Versiones.
- BALE, J. (1996). *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*. Morata. Madrid.
- CAMILLONI y LEVINAS. (1988). *Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales*. Aique. Buenos Aires.
- CARRETERO, Mario, POZZO, J. I. y ASECIO, M. (1991). *La enseñanza de /as Ciencias Sociales*. Visor. Madrid.
- CARRETERO, Mario. (1993). *Constructivismo y educación*. L. Vives.
- DELVAL, Juan. (1987). *Creecer y pensar*. Laia. Barcelona.
- DOSSIER. (1992). *Educación Cívica e Historia en los libros de textos*. en Propuesta Educativa. FLACSO. Troquel. n° 7. Buenos Aires.
- DOSSIER. (1993). *Educación Cívica e Historia en los libros de textos*. en Propuesta Educativa. FLACSO. Troquel. n° 8. Buenos Aires.
- EGAN, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Morata. Madrid.
- ESTEBANÉZ, José. (1990). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Editorial Cincel. Madrid.
- GALLO, A. y MINETTO, A. (1996). *El desafío de enseñar Historia*. Horno Sapiens. Rosario.
- GARCÍA RUIZ, A. (COORD.). (1993). "Didáctica de las Ciencias Sociales en la escuela primaria", Sevilla. Algaida.
- GIACOBBE, S. Mirta. (1996). *Los enfoques de /as Ciencias Sociales*. CERIDER - IRICE. Rosario.
- FINOCCHIO, Silvia. (1993). *Enseñar Ciencias Sociales*. Troquel. Buenos Aires.
- FONTANA, Josep. (1992). *La Historia después de/ fin de la Historia*. Crítica. Barcelona.
- GUREVICH, Raquel y otros. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Aique. Buenos Aires.
- IAIES, Gustavo (comp.). (1996). *Los CBC y la enseñanza de /as Ciencias Sociales*. A-Z editora. Buenos Aires.
- PLUCKROSE, Henry. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia*. Morata. Madrid.
- RANDLE, P. H. (1985). *Valor formativo de la Geografía*. PROMEC. Buenos Aires.
- ROJO, CHEMELLO, SEGAL, IAIES y WEISSMAN. (1992). *Didácticas especiales, estado del debate*. Aique/Didáctica. Buenos Aires.
- TREPAT, CRISTÓFOL-A. (1995). *Procedimientos en Historia - Un punto de vista didáctico*. Graó. Barcelona.





FUNDAMENTACIÓN GENERAL

El objeto de estudio de las Ciencias Naturales son los seres vivos y los fenómenos naturales que ocurren en el universo. Esto explica por qué, desde mediados de este siglo, han ido incorporándose progresivamente a los saberes de la sociedad, convirtiéndose en una de las claves esenciales para entender e interpretar no sólo el mundo natural, sino también las implicancias que los avances científicos y tecnológicos tienen para el hombre.

Aprender Ciencias no es apropiarse solo de un cuerpo conceptual (coherente con el de los científicos), sino también de un modo particular de producir conocimientos, expresado en los contenidos procedimentales, y construir una actitud científica, en el modo particular de relacionarse con el objeto de conocimiento.

La apropiación del conocimiento supone siempre la construcción de nuevos significados. Esta construcción implica cambios que se expresarán en el plano conceptual, procedimental y actitudinal.

Una participación activa del alumno en el proceso de enseñanza y de aprendizaje requiere contenidos significativos, lo que no implica atender solo al interés. Es ingenuo pensar que éste puede orientar el recorrido del cuerpo sistemático de contenidos al que los alumnos deben acceder.

Es el conocimiento el que abre nuevos intereses y permite plantearse nuevas preguntas sobre los espacios de la realidad, cada vez más amplios. En la medida que el aprendizaje escolar contribuya a que el alumno se apropie de la cultura elaborada por la sociedad, de la que es parte el conocimiento científico, y desarrolle competencias científico-tecnológicas, éticas y socio-comunitarias, posibilitará la igualdad de oportunidades.

De esta manera, en un futuro no muy lejano, un mayor número de personas será capaz de adquirir y utilizar eficazmente la información, planificando acciones adecuadas en el momento de tomar decisiones.

La escuela tiene un papel insustituible en la provisión de conocimientos de base y habilidades cognitivas y operativas necesarias para la participación en la vida social y en lo que significa el acceso a la cultura, al trabajo, al progreso y a la ciudadanía.

La finalidad de esta área es la de ayudar a los alumnos a construir un conocimiento de la realidad, a partir de sus propias percepciones, vivencias y representaciones, que se haga progresivamente más compartido, racional y objetivo.

La cosmovisión diferente de la realidad ha de ser considerada para que, a través de la Educación en

Ciencias, se desarrollen y adquieran saberes que les permitan:

- | El acceso a una mejor comprensión del mundo físico, de los seres vivos y de las relaciones existentes, de las estructuras y cambios de la materia, mediante la construcción de un marco conceptual estructurado.
- | La adquisición de procedimientos y estrategias para explorar la realidad y afrontar problemas.
- | El desarrollo de habilidades para la comprensión correcta de textos científicos y tecnológicos.
- | La adopción de actitudes de flexibilidad y colaboración, coherencia y sentido crítico.
- | La valoración de la influencia transformadora de los seres humanos sobre el equilibrio y el entorno natural.
- | La apreciación de los avances científicos y tecnológicos subordinados a la ética y al servicio del hombre.

El área de las Ciencias Naturales ha de corresponderse con la naturaleza de la ciencia, como actividad constructiva, humana, histórica, en proceso, en permanente legitimación y revisión. A esta concepción le corresponde un planteamiento didáctico que realce el papel activo y de constructor cognitivo en el aprendizaje de la misma, por parte del que aprende.

En este proceso interactúan los marcos previos de referencia de los alumnos (preconcepciones, suposiciones, creencias) con los nuevos conocimientos, promoviendo un cambio conceptual mediante actividades científicas que les permitan cuestionar sus ideas, compararlas y avanzar hacia conceptos y esquemas más elaborados.

La construcción del conocimiento científico requiere de transformaciones escolares que hacen que los docentes rescaten la posibilidad de conducir la relación con los alumnos, asumiéndose como sujetos de conocimiento y de enseñanza. Este proceso se facilitará si docentes y alumnos interactúan en la trama de vínculos que se da en cada situación áulica.

La apropiación del conocimiento por parte del que aprende depende de la relación con el objeto de conocimiento que haya propuesto el docente y de los saberes previos que éste posee. El docente planteará situaciones problemáticas, interrogantes y actividades que favorezcan la construcción de contenidos científicos que permitan al alumno resolver situaciones de la realidad.

La realización de las actividades deberá generar un trabajo cada vez más autónomo en los alumnos y, al mismo tiempo, desarrollar la capacidad de tomar iniciativas e integrarse en forma activa al trabajo en equipo.

Los contenidos conceptuales se organizan alrededor de algunos conceptos fundamentales, tales como diversidad y unidad; cambio, permanencia y evolución; interacción. A través de ellos se reconoce la importancia de la adquisición de las ideas más relevantes del conocimiento de la naturaleza, de su organización y estructuración en un todo articulado y coherente, que permitirá construir los metaconceptos del área. En esta elaboración, los contenidos procedimentales y actitudinales (que no deben estar separados de los conceptuales) son importantes para la producción de conocimiento científico pues posibilitan indagar la realidad para comprenderla y modificarla atendiendo al bien común.

La adquisición de conceptos y el uso y dominio de procedimientos promoverán el desarrollo de actitudes tales como: curiosidad, interés, gusto por el conocimiento, búsqueda de la verdad, aprecio por el trabajo investigador en equipo, exigencias de criterios y argumentaciones en la discusión de ideas, rigor para distinguir los hechos comprobados de las meras opiniones, y construirá así una actitud crítica y reflexiva frente a la realidad.

La educación científica de niños y jóvenes debe contribuir a la formación de futuros ciudadanos que sean responsables de sus actos individuales y colectivos, conscientes y conocedores de los riesgos, pero participativos y solidarios en el abordaje de los problemas sociales, económicos y tecnológicos que plantea el mundo de hoy.

CIENCIAS NATURALES EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

El medio socio-natural envuelve la vida del niño desde el momento de su nacimiento y toda su actividad se desarrolla en contacto con ese medio y a partir de él.

Cuando inicia el primer ciclo de EGB ya ha acumulado experiencias, posee un conjunto de ideas o conceptos que le permiten interpretar y explicar la realidad de acuerdo con su peculiar modo de ver las cosas, coherente con el mayor o menor desarrollo de sus estructuras cognitivas.

El aprendizaje de Ciencias Naturales posibilitará a los alumnos el conocimiento de la realidad, partiendo de los preconceptos o esquemas previos y de los modos de acción que han construido.

Estos esquemas de conocimiento son inicialmente subjetivos, elementales, confusos; el aprendizaje debe reducir la distancia entre las ideas de los niños y aquéllas que les permitan aprovechar mejor la posterior formación científica.

En esta etapa el conocimiento no debe ser entendido como saber disciplinado, elaborado y formalizado, sino como un conjunto de conceptos, de procedimientos y de actitudes ante la realidad que contribuyen a explorarla, a descubrirla y a comprenderla mejor. Se considera la comprensión como estructura mental en desarrollo que cambia a medida que se amplía la experiencia infantil.

Es conveniente que el docente detecte no sólo las experiencias que cada niño posee, sino cuál es su momento de aprendizaje y el nivel de desarrollo de las diferentes capacidades más relacionadas con el área, por ej.: cómo ve y observa las cosas, cuál es el nivel de explicación que da sobre las mismas, qué tipo de relaciones establece, etc..

Hay que considerar, además, que existen en ellos ritmos distintos en la evolución de los esquemas de conocimiento y en los procesos de desarrollo. Es igualmente importante tener en cuenta las características y las diversas situaciones de los alumnos para elaborar respuestas educativas acordes con ellas, de modo que atiendan a las diferencias individuales en el aula.

El contacto con la realidad se hará a través de la actividad del niño: una actividad manipulativa, sensorial, motriz e intelectual desarrollada sobre la realidad misma, que utilice objetos y situaciones reales en vez de representaciones o imágenes de esa realidad.

La iniciación en los procedimientos para construir los conocimientos científicos se concretará a través de experimentaciones sencillas para facilitar el aprendizaje significativo, evitando que se conviertan en una serie de hechos aislados.

Dichos procedimientos se irán complejizando a medida que se amplíe su estructura cognitiva.

De este modo, mediante procesos activos el niño organiza el conocimiento como producto de una actividad que le permite establecer y sobre todo comprender las relaciones nuevas que se dan en la realidad.

Existen también procesos receptivos en los que el conocimiento proviene del exterior y ya está organizado. La importancia de este tipo de conocimiento reside en la necesidad de que el alumno posea información que, por ausencia de conocimientos previos, no puede incorporar y organizar por sí mismo, ni por ningún proceso de la actividad experimental.

Resulta indispensable buscar estrategias que contemplen las relaciones vivenciales del niño con su medio, su nivel cognitivo y su interés, alejadas de la pasividad y la memorización.

Para que esto sea posible, será necesario transformar experiencias cotidianas (que a veces dejamos pasar por demasiado simples) en situaciones de aprendizaje; proponer a partir de ellas desafíos y situarlas en un contexto específico para que pasen a ser objeto de conocimiento.



EXPECTATIVAS DE LOGROS

Diferenciar entre seres vivos y no vivos, comprendiendo las relaciones que entre ambos se establecen.

Diferenciar los organismos vegetales y animales, identificando las características de ambos.

Identificar ambientes naturales y artificiales cercanos, reconociendo algunas adaptaciones de los organismos que los habitan.

Observar, comparar y relacionar organismos vivos en función de sus necesidades básicas y ciclos vitales.

Reconocer las características morfológicas del organismo humano, sus necesidades y funciones vitales básicas, para cuidarlo y preservar la salud.

Identificar las propiedades de algunos materiales de uso cotidiano, sus características, aplicaciones, procedencia y estados.

Reconocer, comparar y clasificar materiales, según sus propiedades físicas y químicas. Relacionar estas propiedades con el uso que pueda hacer de los mismos.

Explorar distintos sistemas materiales, identificar componentes en sistemas heterogéneos y describir algunos métodos de separación.

Describir y comparar cambios reversibles e irreversibles.

Reconocer, describir y clasificar distintas formas de movimiento y acciones que las modifican.

Observar y describir distintas formas de producción del sonido, propagación de la luz y de los fenómenos que involucran la producción de sombra.

Respetar el pensamiento ajeno y el conocimiento producido por otros.

Disponerse favorablemente para acordar, aceptar y respetar reglas y normas.

Valorar el intercambio de ideas como fuente de construcción de conocimientos.

Apreciar las condiciones de claridad, prolijidad y pertenencia en las distintas formas de presentación de las producciones.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del área de Ciencias Naturales se han secuenciado teniendo en cuenta ciertos criterios fundamentales como:

el desarrollo cognitivo de los alumnos,
la complejidad creciente de los contenidos,
el tratamiento de ideas fundamentales cuya profundización se va realizando a lo largo de los ciclos,
la significación social de los mismos.

El tratamiento espiralado o cíclico ha hecho que algunos contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) profundidad, se repitan con diferente nivel de profundidad en función del aprendizaje de los alumnos, o aplicándolos a momentos o realidades diferentes. Partiendo siempre de lo conocido a lo desconocido, de lo global a lo específico, de lo espontáneo a lo estructurado, de lo simple a lo complejo.

En la secuencia de los procedimientos, se progresa de los más simples y generales que contienen menor número de pasos y acciones, hacia procedimientos más complejos y específicos.

Las capacidades relacionadas con la adquisición de estrategias para explorar la realidad y afrontar situaciones problemáticas se pueden ir adquiriendo gradualmente, de manera que sea cada vez menos necesaria la familiarización con la tarea, aumentando el número de variables, el auxilio matemático necesario o el nivel de rigurosidad exigido.

Los contenidos actitudinales han sido organizados a partir del descubrimiento y constatación de la existencia de situaciones y problemas por parte del alumno, para poder llegar a sensibilizarse y desarrollar posteriormente, actitudes positivas de respeto y de solidaridad.

Se potencian las actitudes que inciden fundamentalmente en la asunción de sus propias responsabilidades, su autoestima, una flexibilización en la adopción de puntos de vista del otro, un aumento de la capacidad crítica enriquecida por la argumentación, que le posibiliten distinguir el conocimiento científico verdadero de las divulgaciones pseudo-científicas o sensacionalistas.

Con respecto a la organización de los contenidos, se ha tenido en cuenta como criterio agrupar en un **área curricular** contenidos provenientes de diferentes disciplinas, que comparten el mundo natural como objeto de estudio y que poseen metodologías similares para el abordaje de dicho objeto.

Dentro del área se han establecido Ejes que permiten organizar los contenidos. La selección de los ejes, se fundamenta en los siguientes criterios:

DISCIPLINARES: Se han elegido temáticas cuyo abordaje implica el aporte de distintas disciplinas que integran las Ciencias Naturales.

SOCIALES: -Algunas temáticas son relevantes desde el punto de vista social, ya que incluyen problemas relacionados con la salud, la población, la calidad de vida, los recursos naturales, etc..

DI DACTICOS: Los ejes permiten conformar unidades de trabajo, factibles de ser llevadas a la práctica en el aula.

PSICOLÓGICOS: La curiosidad e interés del niño frente a los seres vivos y fenómenos naturales debe ser el punto de partida para problematizar las situaciones y transformarlas en objeto de conocimiento. Las actividades propuestas permitirán, a partir de las ideas previas, construir nuevos aprendizajes.

Considerando el listado de contenidos por bloques y por ciclo de la EGB, se han seleccionado los siguientes ejes temáticos:

EL HOMBRE Y LA SALUD: En este eje se organizan los contenidos relacionados con la diversidad

de funciones que cumple el organismo para cubrir sus necesidades básicas y las estructuras sobre las que se asientan dichas funciones. Se incluyen también contenidos que se refieren a los cambios que se producen a lo largo de la vida.

El conocimiento que el niño tenga de su cuerpo le permitirá tomar conciencia sobre la necesidad del cuidado que hay que tener con el mismo.

LOS SERES VIVOS Y EL AMBIENTE: En este eje se reúnen contenidos relacionados con la diversidad de los seres de las comunidades terrestres y acuáticas, sus adaptaciones morfofisiológicas, de comportamiento y las interacciones que se establecen entre los seres vivos y con el ambiente.

Se incluyen también algunas modificaciones que el hombre introduce en el ambiente, en sus interacciones con el mismo. Se estudian, además, unas primeras nociones sobre los niveles de organización de los seres vivos y una primera aproximación al nivel celular de organización.

MATERIA - ENERGÍA - CAMBIO: En este eje se organizan aquellos contenidos que posibilitan una mirada del mundo natural centrada en la diversidad de estructuras materiales y sus transformaciones, haciendo referencia a las propiedades de los sistemas materiales y a las transformaciones de la energía, en su interacción con diversos sistemas.

LA TIERRA Y EL ESPACIO EXTERIOR: En este eje se reúnen contenidos que refieren a la diversidad de estructuras y sistemas abióticos que componen el planeta, sus mutuas interrelaciones y los cambios que originan su propia dinámica, la evolución y la acción de los seres vivos, incluyendo la especie humana. Asimismo, se incluyen contenidos destinados a ubicar al planeta tierra como miembro de un sistema mayor, al que está vinculado por diversas interacciones.

La distribución de los contenidos conceptuales a lo largo de los diferentes años permite, asimismo, ir identificando conceptos integradores que relacionan y combinan los contenidos del grado correspondiente. Estos conceptos le permiten al docente imprimir un énfasis particular a la dirección de su trabajo durante el año escolar. Además, permiten una gradualidad, a medida que se avanza hacia conceptos integradores de mayor complejidad cognoscitiva.

Los conceptos organizadores que atraviesan la propuesta son:

DIVERSIDAD Y UNIDAD: Todo sistema está formado por una diversidad de componentes. Existe una gran diversidad de sistemas, Sin embargo, su estudio estructural y funcional permite encontrar analogías de estructura y funcionamiento entre ellos.

CAMBIO, PERMANENCIA Y EVOLUCIÓN: En todo sistema vivo y no vivo, se producen transformaciones constantes, lo que da lugar a cambios de naturaleza permanente o transitoria; estas transformaciones, a su vez, pueden ser contrarrestadas por otras de signo opuesto, para producir equilibrios dinámicos; y se dan en escalas temporales distintas, por lo que sus efectos se observan en el corto o en el largo plazo.

INTERACCIÓN: Los cambios se producen en tanto unos sistemas interactúan con otros, afectándose mutuamente. Las interacciones se dan dentro del mismo nivel de organización o entre distintos niveles.

No se pretenderá enseñar estos conceptos en períodos de clase específicos. Ellos se van formando, fortaleciendo, estableciendo, desarrollando y diversificando a lo largo de cada ciclo:

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

EJE: EL HOMBRE Y LA SALUD

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Valoración de la vida humana.
- Respeto por las diferencias derivadas del crecimiento y del desarrollo corporal.

● CONTENIDOS CONCEPTUALES ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

- **El cuerpo humano:** características morfológicas externas del cuerpo.
- ▲ *Recolección, registro e interpretación de información.*
- ▲ *Formulación de anticipaciones que den cuenta de las cuestiones a explorar.*
- ▲ *Comunicación de los resultados en forma oral, gráfica, etc..*
- **El cuidado de nuestro cuerpo:** La higiene personal. La alimentación. El descanso y el juego.
- ▲ *Recolección, registro e interpretación de información.*
- ▲ *Formulación de anticipaciones que den cuenta de las cuestiones a explorar.*
- ▲ *Comunicación de los resultados en forma oral, gráfica, etc..*

SEGUNDO

- **Los cambios corporales en la niñez** (peso, talla, dentición). **Similitudes y diferencias entre adultos y niños.**
- ▲ *Observación y comparación de cambios corporales.*
- ▲ *Recolección y registro de datos en cuadros simples.*
- ▲ *Interpretación de la información.*
- **El cuidado de nuestro cuerpo. Normas de vacunación.**
- ▲ *Recolección, registro e interpretación de información.*
- ▲ *Formulación de anticipaciones.*
- ▲ *Comunicación de los resultados en forma oral, gráfica, etc..*
- **Prevención de accidentes en el hogar y la escuela.**
- ▲ *Recolección y registro de datos en cuadros simples.*
- ▲ *Interpretación de la información.*

TERCERO

- **Localización de los principales órganos y sistemas de órganos:** Sus funciones.
- ▲ *Identificación de las principales funciones vital.*
- ▲ *Recolección, registro e interpretación de información.*
- ▲ *Recuperación de la información en textos sencillos y videos seleccionados por el docente.*
- **Prevención de accidentes de tránsito.**
- **Prevención de enfermedades comunes en la infancia.** (Diarreas, gripes, paperas, pediculosis, etc.).
- ▲ *Recolección, registro e interpretación de información.*
- ▲ *Recuperación de la información en textos sencillos y videos seleccionados por el docente.*

EJE: LOS SERES VIVOS Y EL AMBIENTE

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Sensibilidad y respeto por la conservación del ambiente natural.
- Iniciación en la valoración del intercambio de ideas como fuente de construcción del conocimiento.
- Disposición solidaria y cooperativa en relación con actividades escolares en las que participa.
- Valoración de un vocabulario preciso que permita la comunicación.

- CONTENIDOS CONCEPTUALES
- ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> - Los seres vivos del ambiente terrestre - <i>Recolección, observación, registro e interpretación de información.</i> <p>● Introducción a la diversidad vegetal.</p> <p>● Similitudes y diferencias entre plantas y órganos que forman parte de ellas.</p> <p><i>Observación y registro sistemático del crecimiento de plantas en el aula y en la huerta.</i></p> <p><i>Comunicación de las observaciones.</i></p>	<p>Los seres vivos de los ambientes terrestre y acuático.</p> <p><i>Recolección, observación y registro de seres vivos de los distintos ambientes.</i></p> <p><i>Clasificación de plantas y animales de acuerdo con rasgos comunes.</i></p> <p>La diversidad vegetal. Requerimientos de agua y luz (nutrientes).</p> <p>Comportamiento frente a distintos estímulos: agua, luz, centro de gravedad terrestre (tropismos).</p> <p>Diversidad en relación a la reproducción (por gajos, semillas, bulbos, tubérculos, etc.).</p> <p>Similitudes y diferencias de flores, frutos y semillas.</p> <p>Crecimiento y desarrollo en vegetales.</p> <p>Ciclo de vida de una planta terrestre.</p> <p><i>Observación y registro sistemático del comportamiento de las plantas ante los estímulos: luz, agua y centro de gravedad terrestre.</i></p> <p><i>Manejo de instrumentos sencillos para la observación de plantas.</i></p>	<p>Interacciones entre los seres vivos y con el ambiente. Interacciones tróficas cadenas alimentarias.</p> <p><i>Construcción de modelos de ambientes acuáticos y aero terrestres.</i></p> <p><i>Planificación y desarrollo de salidas de campo.</i></p> <p><i>Uso de guías de observación</i></p> <p><i>Organización y comunicación de la información.</i></p>

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p><i>Introducción a la diversidad animal, relacionada con el movimiento, la alimentación y la defensa.</i></p> <p>Comportamiento.</p> <p>Observación y registro sistemático del comportamiento animal.</p> <p>Interpretación y comunicación de la información.</p> <p>Similitudes y diferencias entre animales adultos y sus crías. Similitudes y diferencias entre padres e hijos.</p> <p>Observación y diferenciación de similitudes y diferencias entre animales adultos y sus crías; entre padres e hijos.</p>	<p>Diversidad animal: Comportamiento en relación con la defensa, la reproducción y la alimentación.</p> <p>● Taxismos.</p> <p>Observación y registro sistemático del comportamiento animal.</p> <p>Interpretación de la información.</p> <p><i>Animales ovíparos y vivíparos.</i></p> <p>Recolección y registro de información.</p> <p>Interpretación de la información.</p> <p>Comunicación de los resultados.</p>	<p>● <i>Características que permiten diferenciar entre vivo y no vivo.</i></p> <p>Observación y comparación de seres vivos y cosas no vivas.</p> <p>Comunicación de resultados.</p> <p><i>Actividades humanas que modifican el ambiente.</i></p> <p>Recolección y análisis de datos sobre riesgos ambientales de la localidad y de la zona.</p> <p>Recolección y análisis de acciones humanas que modifican el ambiente sin riesgos perjudiciales.</p>

EJE: MATERIA, ENERGÍA Y CAMBIO.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Iniciación en la planificación, la construcción y la evaluación de dispositivos y modelos sencillos.
- Respeto de las normas de uso y de mantenimiento.

● **CONTENIDOS CONCEPTUALES**
▲ **CONTENIDOS PROCEDIMENTALES**

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>● Tipos de materiales: papel, vidrio, madera, plástico, metales, goma, arena, sustancias alimenticias.</p> <p>● Materiales sólidos y líquidos.</p> <p>● <i>Exploración del entorno inmediato.</i></p> <p>▲ <i>Reconocimiento de semejanzas y diferencias entre</i></p>		<p>● Procedencia de los materiales: Materiales naturales y artificiales.</p> <p>Uso de los materiales.</p> <p><i>Exploración de materiales de su entorno.</i></p>

PRIMERO

- objetos según los materiales.*
- ▲ *Observación y agrupamiento de materiales según sus propiedades.*
- **Propiedades de los materiales:** forma, dureza, textura, flexibilidad y maleabilidad.
- ▲ *Observación y agrupamiento de materiales según sus propiedades.*
- ▲ *Establecimiento de relaciones entre propiedad y función.*
- **Precauciones en el uso de materiales corrientes.** Materiales utilizados para prevenir riesgos en el uso de la electricidad.
- ▲ *Observación y agrupamiento de materiales según su uso.*
- ▲ *Observación y registro del comportamiento de materiales frente a la electricidad.*
- ▲ *Comunicación oral y gráfica sobre precauciones y riesgos en la utilización de materiales.*

SEGUNDO

- **Objetos transparentes, translúcidos y opacos.**
- ▲ *Exploración de luces, medios difusores, transparentes y opacos.*
- ▲ *Comunicación de la información.*
- **Fuentes de luz. Propagación en línea recta. Sombras.**
- ▲ *Construcción de diseños experimentales sencillos.*
- ▲ *Exploración de luces y sombras.*
- ▲ *Representación gráfica de trayectorias seguidas por la luz.*
- **Producción de sonidos (percusión, fricción, etc.). Instrumentos musicales. El sonido como vibración de un medio material.**
- ▲ *Exploración de sonidos.*
- ▲ *Clasificación de sonidos producidos.*
- ▲ *Diseño y construcción de instrumentos musicales.*
- **Efectos de una fuerza sobre los cuerpos. Modos de propulsión (empuje, resorte, pesas, etc.). Tipos de movimientos. Trayectorias.**
- ▲ *Observación, registro y comparación de distintos desplazamientos.*
- ▲ *Estimación y medición de distancias y tiempos.*
- ▲ *Elaboración de informes sencillos.*

TERCERO

- ▲ *Observación, comparación y agrupamientos.*
- ▲ *Comunicación de resultados.*
- **Propiedades de los materiales:** absorción, flotación, magnetibilidad.
- **Características del agua y el aire.**
- **El aire como cuerpo material. Sistemas acuosos.**
- **Métodos de separación.**
- ▲ *Formulación de anticipaciones.*
- ▲ *Verificación experimental.*
- ▲ *Observaciones y registro de datos obtenidos.*
- ▲ *Comunicación de resultados.*
- **Cambios de los materiales:** Cambios reversibles e irreversibles.
- **Los cambios de estado en sustancias comunes. Sólidos, líquidos, gases.**
- ▲ *Verificación experimental.*
- ▲ *Observación, registro y comunicación de los resultados.*
- **Calentamiento. Enfriamiento. Conducción del calor. Materiales conductores y aislantes del calor.**
- ▲ *Construcción de diseños experimentales.*
- ▲ *Observación, verificación y registro de resultados.*
- ▲ *Comunicación mediante informes.*

EJE: LA TIERRA Y EL ESPACIO EXTERIOR.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Iniciación en la valoración del intercambio de ideas como fuente de construcción del conocimiento.
- Disposición solidaria y cooperativa en relación con actividades escolares en la que participa.
- Sensibilidad y respeto por la conservación del ambiente natural.
- Valoración de un vocabulario preciso que permita la comunicación.

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>El agua, el aire, y el suelo como requerimientos básicos para los seres vivos y su uso como recurso.</p> <p><i>Observación y registro sistemático de la interrelación de componentes biótico-abiótico.</i></p> <p><i>Formulación de anticipaciones.</i></p> <p><i>Verificación experimental.</i></p>	<p>Principales componentes geomorfológicos del paisaje.</p> <p><i>Observación y registro sistemático de la información.</i></p> <p><i>Recolección y registro de datos en cuadros sencillos.</i></p> <p><i>Interpretación de la información.</i></p>	<p>Defensa en situaciones de riesgo natural: tornados, sequías, inundaciones, etc.. Medidas y normas que deben implementarse.</p> <p><i>Planificación y desarrollo de salida de campo.</i></p> <p><i>Uso de guías de observación.</i></p> <p><i>Uso de instrumentos de observación y medición</i></p> <p><i>Recolección y análisis de datos sobre riesgos ambientales de la localidad y la zona.</i></p> <p><i>Organización y comunicación de la información.</i></p> <p>Necesidad de utilizar racionalmente los recursos Naturales.</p> <p><i>Recolección y análisis de datos sobre riesgos ambientales de la localidad y la zona</i></p> <p><i>Recuperación de la información acerca del uso racional de los recursos naturales,</i></p> <p><i>Organización y comunicación de estrategias para el uso racional de los recursos.</i></p> <p>El sol, la tierra y la luna. Existencia de estrellas, planetas y satélites. La tierra y otros planetas.</p> <p><i>Construcción de modelos.</i></p> <p><i>Recuperación de la información en textos sencillos y videos seleccionados por el docente.</i></p> <p><i>Organización y comunicación de la información.</i></p>

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUITA VIRELLA, F. (1988). **Historia de la tierra**. Rueda. Madrid.
- ANGUITA, V. y MORENO S. F. (1991). **Procesos geográficos internos**. Rueda. Madrid.
- ANGUITA, V. y MORENO, S. F. (1993). **Procesos geológicos externos y geología ambiental**. Rueda. Madrid.
- ARCA, M. (1994). **Jugar/ Experimentar. Aprender**. Cuadernos de Pedagogía Nº 221. Barcelona.
- ARCA, M. GUIDONI, P. y MAZZOLI, P. (1990). **Enseñar ciencia**. Paidós. Barcelona.
- BAKER, J. y ALLEN G. (1990). **Biología e investigación científica**. Fondo educativo interamericano.
- BENLLOCH, M. (1984). **Por un aprendizaje constructivista de las ciencias**. Visor. Barcelona.
- BOGGINO, NORBERTO. (1996). **Ciencias Naturales** y CBC. Homo-Sapiens. Rosario.
- CARRETERO, M. (1996). **Construir y enseñar /as ciencias experimentales**. Aique. Buenos Aires.
- CASQUET, C. y otros. (1993). **La tierra, planeta vivo**. Salvat. Barcelona.
- CLARKE, G. (1971). **Elementos de ecología** Omega. Barcelona.
- CLARKE, J. S. (1985). **Química**. Pirámide. Madrid.
- COLL CESAR y otros. (1995). **Los contenidos de la reforma**. Santillana. Aula XXI. Buenos Aires.
- CURTIS, H y BARNES, N. S. (1993). **Biología**. (5ta. Edición). Panamericana. Buenos Aires.
- DE ROBERTIS, R. y DE ROBERTIS, E. (h). (1985). **Biología celular y molecular**. El Ateneo. Buenos Aires.
- DRIVER, R y otros. (1989). **Ideas científicas en la infancia y la adolescencia**. Moreta. Madrid.
- D.RIVER; R. (1988). **Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias-** Rev. Enseñanza de las ciencias. Vol. 6 (2). Barcelona.
- FEINSTEIN, A y TIGNANELLI, H. (1993). **Paseando por el universo**. Colihue. Buenos Aires.
- FUMAGALLI, L. (1993). **El desafío de enseñar Ciencias Naturales**. Troquel. Buenos Aires.
- GIORDAN, A. (1987). **Los conceptos de Biología adquiridos en el proceso de Aprendizaje**. Rev. Ens. de las Ciencias Vol 5 (2). Barcelona.
- GRÜNFELD, V. (1991). **El caballo esférico**. Temas de Física en Biología y Medicina. Lugar S.A. Buenos Aires.
- HANNOUN, H. (1987). **El niño conquista el medio**. Actividades exploradoras en las escuela primaria. Kapeluz. Buenos Aires.
- HARLEN, W. (1985). **Enseñanza y aprendizaje de las ciencias**. Moreta. Madrid.
- LACREU, L. (1993). **Ecología, Ecologismo y Enfoque ecológico en las Ciencias Naturales**. (Weismann, H comp). Didactica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones. Paidós. Buenos Aires.
- LEVINAS, M. (1991). **Ciencia con creatividad**. Aique. Buenos Aires.
- MACAULAY, D. (1988). **Cómo funcionan las cosas**. Atlántida. Buenos Aires.
- MANUAL DE LA UNESCO PARA PROFESORES DE CIENCIAS. (1981). Unesco.
- MARCO BERTA y otros. (1987). **La enseñanza de las ciencias experimentales**. Etapa 12-16 años. Narcea. S.A. Madrid.
- MUÑOZ, DORA, SBERT CATI y MAITE. **La importancia de las preguntas**. Cuadernos de Pedagogía Nº 243. Barcelona.
- PORLAN, RAFAELY MARTIN, J. (1997). **El diario del profesor**. (4ta. Edición). Díada S.A. Sevilla.
- PORLÁN, RAFAEL. (1997). **Constructivismo y escuela**. (3era. Edición). Díada S.A. Sevilla.
- POZO, J. Y. (1987). **Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal**. Madrid.
- RATTO, JORGE. (1990). **Ciencias para Maestros**. Tomos I y II. Marymar. Buenos Aires.
- SPAK, G. (1991). **La ciudad se enseña**. Ciencias Naturales. Colihue. Buenos Aires.
- THIEL, I. y GENTILE, G. (1993). **La contaminación en la vida diaria**. Lumen. Buenos Aires.

- THIEL, I y GENTILE, G. (1994). **La contaminación en los mares**. Lumen. Buenos Aires.
- THIEL, I y WAIS, I. (1995). **La contaminación en el aire**. Lumen. Buenos Aires.
- VILLEE CLAUDE. (Versión actualizada). **Siociología**. Eudeba. Buenos Aires.
- WEISSMANN, H. (comp.). (1993). **Didáctica de las ciencias naturales, aportes y reflexiones**. Paidós. Buenos Aires.
- WEISZ, P. (1985). **La ciencia de la geología**. Omega. Buenos Aires.
- ZABALA, A. y otros. (1996). **Cómo trabajarlos contenidos procedimentales en el aula**. (2da. Edición). Graó. Barcelona.





Tecnología

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La implementación del área de Tecnología, desde el Nivel Inicial para atravesar la EGB y la Educación Polimodal, es una de las novedades de la reforma educativa.

La misma realidad, caracterizada por un sostenido desarrollo tecnológico, es la que reclama un lugar en la escuela.

De este modo, los niños y los jóvenes podrán lograr competencias que les permitirán comprender mejor la compleja realidad del mundo de las creaciones tecnológicas, en el cual les toca desenvolverse.

La concreción de un espacio propio para la Tecnología, dentro de un Diseño Curricular, cumple sin dudas con el fin que se propone la escuela, la de propender a una formación integral y significativa para el contexto actual.

QUÉ SE ENTIENDE POR TECNOLOGÍA

La creación de un espacio para el área, dentro del diseño, hace necesario que se explicita acerca del alcance de la misma.

Si bien su implementación no parte de la nada, ya que en las prácticas docentes muchas veces ha estado presente de forma implícita; ahora, lo que se propone, es la presencia explícita de la misma.

La inclusión del área busca ofrecer un espacio de reflexión activa sobre uno de los aspectos más relevantes de nuestra cotidianeidad: la Tecnología y no persigue como finalidad, la de impartir conocimientos acerca de determinadas tecnologías.

La Tecnología se define como ***“una actividad social centrada en el saber hacer que, mediante el uso racional, organizado, planificado y creativo de los recursos materiales y la información propios de un grupo humano, en una cierta época, brinda respuestas a las necesidades y a las demandas sociales en lo que respecta a la producción, distribución y uso de bienes y servicios”***.

De lo anterior se deduce que la Tecnología se origina a partir de las necesidades y demandas de un determinado grupo social y busca dar solución a las mismas. Para ello, recurre a los saberes y a la técnica.

Los saberes científicos, *“ese producto de las empresas intelectuales históricas cuya racionalidad reside en los procesos que gobiernan su desarrollo y evolución histórica”*, según Toulmin, se entrelazan con la técnica y con los saberes cotidianos para encontrar las respuestas que espera la estructura sociocultural, política y económica de determinado momento histórico.

De este entramado de interrelaciones surgen modelos de pensamientos que integran ***el pensar con el hacer***.



Porque, mientras la técnica hace (utiliza saberes y los aplica, pero no los genera), la tecnología **hace y reflexiona**, es decir, crea saberes tecnológicos. Por ello puede integrar el **saber hacer** con el **hacer para saber**.

Para responder a ciertas necesidades, el hombre realiza determinadas actividades. Como resultado, modifica el ambiente natural y vive y se relaciona con un entorno que se constituye en un cúmulo de dichas actividades: el ambiente tecnológico.

La Tecnología se constituye en el campo del conocimiento que estudia esas relaciones, a partir del conocimiento y la comprensión crítica de las situaciones problemáticas emergentes de este ambiente creado por el hombre.

Este ambiente, a consecuencia del acelerado desarrollo manifestado en este siglo, ha adquirido una importancia tal que en gran medida condiciona nuestras actividades, nuestro comportamiento y, por ende, nuestra cultura, que lleva el sello indeleble de la tecnología.

*La Tecnología en el aula debe permitir que los alumnos **se apropien** de esa **cultura tecnológica** con la cual conviven.*

la alfabetización tecnológica, planteada por la UNESCO, y la cultura tecnológica pueden alcanzarse a través de un trabajo pedagógico que permita la apropiación de contenidos y competencias que lleven a los alumnos a comprender los productos y los procesos tecnológicos que nos rodean.

Este trabajo pedagógico recibe el nombre de Educación Tecnológica.

LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

La Educación Tecnológica se propone como objetivo que la Tecnología forme parte del entramado conceptual que ofrece la escuela para que los alumnos puedan **captar su sentido**.

En ningún momento se propone la formación de tecnólogos.

La Educación Tecnológica propone una tecnología al servicio del hombre; que le permita resolver situaciones problemáticas de su cotidianeidad y, también, proyectar innovaciones para mejorar su calidad de vida.

Para ello los alumnos deberán investigar, buscar, ensayar,... y evaluar distintas soluciones, hasta llegara lo que la reflexión crítica le diga que es más conveniente.

En este proceso se integran conceptos, propios de la tecnología y de otras áreas, que se relacionan con otros nuevos para construir esquemas de conocimientos más complejos que engloban a los anteriores.

El docente debe permitir que los alumnos participen en la búsqueda y planteo de situaciones problemáticas, visualizando mas los procesos que los productos. Se promoverán, así, capacidades creadoras; se reconocerán errores y se buscarán nuevas estrategias para salvarlos,

Estas situaciones de aprendizajes son individuales y grupales. Con ellas se aprende a convivir con las diferencias, a crecer y a producir con lo distinto, a encontrar un punto de armonía en la discusión. En definitiva, se busca la formación del alumno para el proceso social.

*Esta formación favorecerá, a los niños y a los jóvenes, el **acceso** a conocimientos que les permitirán comprender, orientarse y tomar decisiones en el campo de la tecnología, sin perder de vista los valores éticos.*

LA EDUCACIÓN TECNOLÓGICA Y EL MARCO EPISTEMOLÓGICO QUE LA SUSTENTA

“La tecnología es una práctica epistemológica que pretende comprender e intervenir reflexivamente en el análisis y control del ambiente tecnológico, viendo sus impactos en personas, en organizaciones y en la cultura; debe buscar un mejor tratamiento de los problemas prácticos que impongan mayor calidad en la comprensión de los problemas tecnológicos, dentro del paradigma actual de la complejidad” (Morin, E.- 1995).

Por ello, la Educación Tecnológica debe ser vista como un espacio escolar que suministra estrategias para que los alumnos superen las simplificaciones y así puedan integrar:

- + el saber, el saber hacer, el saber ser, el saber pensar, el saber vivir,
- + conocimientos científicos, conocimientos cotidianos y técnica;
- + naturaleza, Hombre, procesos, sociedad, cultura, estructuras,...;
- + el proceso productor y el producto;
- + la teoría y la práctica.

Así pueden superarse las tendencias reduccionistas que conciben a la Educación Tecnológica como acciones manuales o aplicaciones prácticas de algunas disciplinas, para percibir' su verdadera perspectiva, que contempla: datos e información acerca de hechos, materiales, artefactos simples y maquinarias complejas; conceptos tecnológicos derivados de los conocimientos científicos, de los conocimientos cotidianos y de la técnica; procedimientos técnicos fundamentales y actividades cognitivas y metacognitivas, sociales, motoras,..., para manejar tecnologías duras y blandas; valores y actitudes, tales como la ética, la responsabilidad, el compromiso, el respeto, la apertura,...

Dicha percepción permite, a los alumnos, el acceso a la comprensión de la tecnología y, al mismo tiempo, les permite adquirir competencias para:

- + lograr la teoría y la práctica del hacer tecnológico,
- + saber hacer,
- + hacer saber con las actitudes abiertas y flexibles que se necesitan en un mundo tan cambiante como el que nos toca vivir .

POR QUÉ Y PARA QUÉ ENSEÑAR TECNOLOGÍA EN EL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Los niños que ingresan hoy en la EGB poseen un cúmulo de habilidades tecnológicas que les permiten desenvolverse con naturalidad en estos tiempos signados por una fuerte presencia de lo tecnológico.

La escuela, reconociendo estos saberes previos, los rescata y los integra a otros nuevos, para que los alumnos puedan llegar a conceptualizar el propósito de la tecnología.

Para ello, como una primera aproximación, el aprendizaje tecnológico se propone a través de la Alfabetización Tecnológica.

EN QUÉ CONSISTE LA ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA

Consiste en promover la comprensión de:

- los productos y los procesos tecnológicos del ambiente donde el niño interactúa;
- el carácter cambiante de la tecnología;

- 
- las modificaciones en las actividades humanas por dicho carácter;
 - la complejidad en avance del ambiente tecnológico.

Esto puede alcanzarse a través del desarrollo de competencias vinculadas con el proceder tecnológico que contemplen, a su vez, la formación de actitudes y valores responsables para la evaluación de los impactos sociales y ambientales que provoca la tecnología.

Los planteos didácticos deben contemplar actividades que favorezcan la comprensión de este ambiente; para ello, se parte de los productos y procesos tecnológicos cotidianos, permitiendo que los niños operen sobre los mismos para así construir un **saber-hacer**.

En el niño, este **saber-hacerse** considera como un momento de acercamiento a las acciones que modifican el mundo que lo rodea, constituyendo un punto de partida sobre el cual actuaran docentes y alumnos.

Abordar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales desde un enfoque tecnológico supone una óptica operativa desde el hacer como solución a una necesidad o como respuesta a un intento por mejorar la calidad de vida y de los procesos productivos del entorno inmediato y cotidiano, con todo lo que ello implica: analizar el problema, los recursos disponibles, estrategias de procedimientos, toma de decisiones y materialización de la solución, promoviendo en todo momento una actitud responsable.

La Tecnología se presenta en el primer ciclo de EGB como un espacio de aprendizaje-acción, de integración de saberes con carácter constructivo, que favoreciendo la creatividad y la innovación, tanto en los alumnos como en los docentes, posibilite a la escuela la praxis de una educación relacionada con la realidad, de una manera simple y efectiva.

El desarrollo y la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos en situaciones problemáticas de la vida diaria permitirán, por un lado, la construcción y producción de objetos; y por otro, la producción de conocimientos. En la medida que el niño avance en el conocimiento de la tecnología, contribuirá de manera constructiva al desarrollo de actividades grupales y cooperativas como parte de su formación integral.

Esto exige desde las instituciones, por un lado promover espacios de aprendizaje que respondan a las necesidades del hacer infantil, así como favorecer el desarrollo cognitivo y la capacidad de anticipación de los esquemas de acción, de manera tal que generen competencias y capacidades para llevar adelante proyectos tecnológicos sencillos; y por otro lado, modificar y flexibilizar los espacios de trabajo, los equipamientos y recursos.

En este ciclo, la Alfabetización Tecnológica es nuestro principal propósito, previendo que la misma se transformara progresivamente en soporte de la Cultura Tecnológica.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Identificar los productos tecnológicos de su entorno inmediato y cotidiano.
- Reconocer las necesidades y demandas a las que responden los productos tecnológicos de su entorno inmediato y cotidiano.
- Seleccionar y usar diversos materiales, factibles de encontrar en la casa y en la escuela, con fines determinados.
- Seleccionar y usar adecuadamente: utensilios, herramientas y máquinas, factibles de encontrar en la casa y en la escuela, con fines determinados.
- Aplicar las normas de seguridad e higiene en la manipulación de materiales, utensilios, herramientas y máquinas.
- Reconocer diferentes formas de soporte de la información y medios de comunicación de su entorno cotidiano.
- Reconocer la función y la evolución de productos tecnológicos y las modificaciones que producen en la vida cotidiana, en el mundo del trabajo y en el espacio geográfico.
- Realizar análisis de productos tecnológicos sencillos, para llegar a deducir las necesidades que los originaron.
- Realizar proyectos tecnológicos sencillos que respondan a situaciones problemáticas de su entorno inmediato y cotidiano.
- Valorar el esfuerzo, la perseverancia, el trabajo compartido y la disciplina en la búsqueda de soluciones tecnológicas a las situaciones problemáticas.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Para secuenciar los contenidos se propone la consideración de los siguientes criterios:

CONTEXTUALIZACIÓN Y PROXIMIDAD

Este criterio supone vincular los materiales, procesos y productos tecnológicos de la realidad cercana y cotidiana del niño, con el fin de avanzar en lo sucesivo hacia marcos más lejanos del entorno.

Con esto se propone partir de lo conocido, para abordar oportunamente contextos más alejados, respetando la curiosidad y el interés de los niños.

Por ejemplo: *“Si la escuela está situada en la zona costera, aprovechar los materiales, procesos y productos tecnológicos que el ambiente dispone, es decir, todo aquello que esté relacionado con el río y la actividad pesquera; para luego, abarcar paulatinamente, otras realidades no tan cercanas”.*

COMPLEJIDAD EN LOS NIVELES DE PROBLEMATIZACIÓN

La Tecnología brinda respuestas a distintas situaciones problemáticas. La escuela debe enfrentar al niño con este tipo de situaciones, a fin de que él mismo genere de manera autónoma alternativas de solución, con la guía del docente.

Por ello es necesario tener en cuenta, en los niveles de problematización, que el niño de este ciclo opera sobre dispositivos simples y de fácil manipulación. Esto, a la par de contribuir al desarrollo y afianzamiento de destrezas y habilidades específicas, produce confianza en sus posibilidades y potencialidades.

Partiendo de situaciones problemáticas sencillas y concretas, se propicia la búsqueda, selección y uso oportunos de dispositivos y procesos de transformación de mayor complejidad. Por ejemplo, aquellos procesos de transformación y de producción que involucren cambios físicos, estructurales, . . . en los materiales, pueden ser abordados desde el primer ciclo.

Las acciones y actividades realizadas con y sobre elementos tangibles, perceptibles y observables (tecnologías duras) no significan la exclusión de las tecnologías blandas o gestionales, ya que están presentes en la organización de las tareas desarrolladas. Por ello no podemos hablar de tecnologías duras sin referirnos a las blandas.

El niño, en Tecnología, necesita accionar sobre materiales que valoricen su saber hacer, y apreciar no solo su materialización, sino también las acciones que componen dichos procesos, relacionando de esta manera el **hacer** con el **saber hacer** para ser.

ACTUALIZACIÓN Y RELEVANCIA SOCIAL

Es necesario tener en cuenta las innovaciones y cambios constantes que la tecnología genera en el mundo circundante, para seleccionar aquellos productos tecnológicos que permitan comprender la evolución de la misma, su historia y su significatividad actual e histórico-social.

Es importante introducir el carácter de **innovación**, en el sentido de *nuevo, inédito, propio o único*, que la tecnología presenta en el entorno próximo y cotidiano del alumno de este ciclo.

SIGNIFICATIVIDAD PERSONAL Y SOCIAL

La significatividad en la selección y secuenciación de contenidos debe centrarse en las necesidades, motivación, intereses, competencias y limitaciones individuales-grupales de los alumnos. También es necesario atender a las demandas y posibilidades del medio que los rodea.

En este orden corresponde ubicar a la Tecnología como una respuesta creativa a las necesidades pasadas, presentes y futuras; generadoras de modificaciones y alternativas de solución al planteamiento de problemas sociales.

FLEXIBILIDAD

Otro criterio a tener en cuenta para la selección y organización de los contenidos es la apertura y flexibilidad al cambio, innovación y la creatividad que los proyectos tecnológicos simples a desarrollar deben respetar, tanto en la que a planificación y ejecución se refiere como a la producción y materialización previstas desde el mismo.

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos Básicos Comunes han sido presentados en cinco ejes :

- Eje : Demandas y respuestas tecnológicas.
- Eje : Materiales, herramientas, máquinas, procesos e instrumentos.
- Eje : Tecnologías de la información y de las comunicaciones.
- Eje : Tecnología, medio ambiente, historia y sociedad.
- Eje : Procedimientos relacionados con la Tecnología.

La secuenciación de los mismos no supone un orden lógico de tratamiento temático.

En la situación de aprendizaje concreto, los contenidos de los distintos ejes pueden agruparse y relacionarse entre sí. Y, como en la Tecnología convergen saberes de distintos campos del conocimiento, también se debe tener en cuenta la integración de contenidos de otras áreas.

Por ello, se hace necesario que a la hora de organizar los contenidos de Tecnología se implementen estrategias de acciones coordinadas, entre todos los docentes a cargo del año o del ciclo, para planificar actividades de aula que permitan a los alumnos acceder a la comprensión global e integrada de la compleja realidad actual, donde el componente tecnológico interactúa fuertemente con el ambiente social y el ambiente natural.

Esta forma de trabajo que se está proponiendo no supone que los docentes deban realizar grandes cambios en sus tareas. A partir de lo que se viene haciendo, pueden permitir el **agregado de una nueva mirada**. Es decir, los temas que se abordan desde Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, . . . como son la alimentación, la vivienda, los medios de transporte, la salud, el cuidado del ambiente, . . . podrán ser analizados con **la nueva mirada: la perspectiva tecnológica**.

Para el tratamiento de estos temas, desde el punto de vista tecnológico, el docente a cargo del área debe tener presente que la Tecnología se relaciona con el **hacer** para satisfacer una determinada necesidad o demanda y de ningún modo puede quedarse en lo meramente descriptivo o en la repetición de un modelo.

En ese **hacer** para resolver situaciones problemáticas, propias de, una determinada realidad, se deben integrar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de Tecnología con los contenidos de otras áreas, de manera tal que los alumnos puedan acceder a la comprensión de que la Tecnología es la respuesta del Hombre a ciertos los problemas que surgieron y surgirán, y que éste, para responder, hace uso de **todos** sus conocimientos. En esto último se manifiesta el carácter multidisciplinario de la Tecnología.

Además de lo expuesto, el docente de Tecnología debe tener presente que las **actitudes y los valores** son contenidos de aprendizaje tan importantes como los contenidos conceptuales. Por ello, a la hora de planificar las actividades del aula, debe buscar situaciones que favorezcan la formación de ciudadanos responsables, reflexivos, críticos, solidarios, comprometidos con su realidad, . . .

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

EJE: DEMANDAS Y PROPUESTAS TECNOLÓGICAS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Curiosidad e interés por descubrir las necesidades y demandas que dan origen a los productos tecnológicos.
- Estimación de los aspectos que inciden en la selección de las distintas tecnologías.
- Valoración del trabajo cooperativo como instrumento para el mejoramiento de las condiciones sociales y personales.

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Los productos tecnológicos (bienes, procesos o servicios) del entorno inmediato y cotidiano del alumno que dan respuesta a las demandas de: alimentos, vivienda, vestimenta, salud, confort, transporte, esparcimiento, <p><i>Identificación de dichos productos.</i> <i>Reconocimiento de las posibles demandas y sus correspondientes respuestas.</i> <i>Realización de predicciones respecto a como sería la vida cotidiana de los alumnos sin dichos productos.</i></p> <p>Las ramas de la tecnología que producen esos bienes y servicios.</p> <p><i>Reconocimiento de las ramas de la tecnología que intervienen en el desarrollo de esos productos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La tecnología y el mundo del trabajo: influencias y cambios. <ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento de la influencia de la tecnología en la producción de alimentos, en la agricultura, en la industria textil, ... y en la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los productos tecnológicos (bienes, procesos o servicios) del entorno inmediato y cotidiano del alumno que dan respuesta a las demandas que surgen de la construcción de edificios. Por ejemplo: materiales de construcción, máquinas y herramientas, servicios de agua, electricidad, gas, <p><i>Identificación de dichos productos.</i> <i>Reconocimiento de las posibles demandas y sus correspondientes respuestas.</i> <i>Realización de predicciones respecto a como sería la vida cotidiana de los alumnos sin dichos productos.</i></p> <p>Las ramas de la tecnología que producen esos bienes y servicios.</p> <p><i>Reconocimiento de las ramas de la tecnología que intervienen en el desarrollo de esos productos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La tecnología y el mundo del trabajo: influencias y cambios. <ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento de la influencia de la tecnología en la construcción de una casa, en el suministro de energía eléctrica, de agua, de gas, de teléfono, ... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Los productos tecnológicos (bienes, procesos o servicios) del entorno inmediato y cotidiano del alumno que dan respuesta a las demandas que surgen de las tareas domésticas y escolares. Por ejemplo: los electrodomésticos; las herramientas domésticas y escolares; las herramientas manuales y las máquinas que se utilizan en el cuidado del jardín, en la huerta y en el agro, <ul style="list-style-type: none"> ▲ Identificación de dichos productos. ▲ Reconocimiento de las posibles demandas y sus correspondientes respuestas. <p><i>Realización de predicciones respecto a como sería la vida cotidiana de los alumnos sin dichos productos.</i></p> <p>Las ramas de la tecnología que producen esos bienes y servicios.</p> <p><i>Reconocimiento de las ramas de la tecnología que intervienen en el desarrollo de esos productos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La tecnología y el mundo del trabajo: influencias y cambios. <p><i>Reconocimiento de la influencia de la tecnología en las actividades cotidianas, en el laboreo de la tierra,...</i></p>

EJE: MATERIALES, HERRAMIENTAS, MÁQUINAS, PROCESOS E INSTRUMENTOS

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Curiosidad e interés por conocer y aplicar técnicas y procesos que involucren la manipulación de materiales, utensilios, herramientas, . . .
- **Respeto** por las normas de uso de utensilios, herramientas, . . .
- Respeto por las normas de seguridad e higiene en el trabajo.

● CONTENIDOS CONCEPTUALES

▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>● Los materiales naturales y artificiales de uso cotidiano y sus aplicaciones (harina, huevos, azúcar, . . . cartón, cartulina, maderas, pinturas, pegamentos,...).</p> <p><i>Selección y uso de materiales para la concreción de proyectos tecnológicos.</i></p> <p>Los utensilios, las herramientas, las máquinas y los procesos utilizados en la elaboración simple de: alimentos (mezcla, cocción,...), muebles (lijado, encolado...), ropa (tejido, cosido,...),...</p> <p><i>Selección y uso de utensilios (cuchara, cuchillo, ...). herramientas (tijera, destornillador;...), máquinas (abrochadora, batidora, . . .) y procesos (elaboración de pan, galletitas, . . .). para la concre-</i></p>	<p>Los materiales naturales y artificiales de uso cotidiano y sus aplicaciones (arena, tierra, piedras, maderas, sogas, pinturas, plásticos, cartones, aglomerados, . . .).</p> <p><i>Observación y exploración de materiales. Establecimiento de sus aplicaciones. Selección y uso de materiales para la concreción de proyectos tecnológicos.</i></p> <p>Las herramientas, las máquinas, los dispositivos y los procesos utilizados en la construcción de viviendas y edificios.</p> <p><i>Observación, registro y comparación de herramientas, máquinas, dispositivos y procesos utilizados en la construcción. Observación de las acciones humanas transferidas a las máquinas (carretillas, mezcladoras, . . .).</i></p>	<p>Los materiales naturales y artificiales de uso cotidiano y sus aplicaciones (semillas, tierra, abonos, maderas, metales, plásticos, . . .).</p> <p><i>Observación y exploración de materiales. Establecimiento de sus aplicaciones. Selección y uso de materiales para la concreción de proyectos tecnológicos.</i></p> <p>Los electrodomésticos, las herramientas, las máquinas y los procesos utilizados en la vida cotidiana del hogar y en la escuela; en el laboreo del jardín, la huerta y el agro, . . .</p> <p><i>Descripción, selección, uso y cuidado de electrodomésticos, herramientas, máquinas,...</i> <i>Observación y registro de las acciones humanas transferidas a las máquinas y Herramientas (proce-</i></p>

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p><i>ción de proyectos tecnológicos.</i></p> <p><i>Análisis de productos tecnológicos (utilizados como medios para la realización de proyectos tecnológicos u obtenidos como respuesta a una situación problemática).</i></p> <p>● Instrumentos de medición no convencionales.</p> <p><i>Selección y uso de unidades no convencionales para medir: longitud capacidad peso, . . .</i></p> <p>● Las normas de seguridad e higiene en el trabajo.</p> <p><i>Aplicación de normas de seguridad e higiene en el uso de materiales, utensilios, herramientas, . . .</i></p>	<p><i>Proyectos tecnológicos que involucren la concreción de maquetas de construcciones de casas, edificios, . . .</i></p> <p><i>Análisis de productos tecnológicos (utilizados para la construcción, el suministro de servicios, el transporte; y los obtenidos como respuesta a una situación problemática).</i></p> <p>Instrumentos de medición no convencionales utilizados en la construcción de viviendas y maquetas.</p> <p><i>Uso de la regla graduada y del metro.</i></p> <p>Instrumentos de medición no convencionales utilizados en la construcción.</p> <p><i>Selección y uso de unidades no convencionales para medir: capacidad (baldes, carretillas, . . .) y peso (comparación del peso de cajas, bolsas, . . .).</i></p> <p>Las normas de seguridad e higiene en el trabajo.</p> <p><i>Aplicación de normas de seguridad e higiene en el uso de materiales, utensilios, herramientas, . . .</i></p>	<p><i>sadora, pala, . . .).</i></p> <p><i>Descripción de procesos de producción utilizados en la región (luego de una visita a un establecimiento de producción).</i></p> <p><i>Proyectos tecnológicos que involucren la utilización de electrodomésticos, herramientas, . . . (por ej.: la realización de un jardín, una huerta, . . .).</i></p> <p><i>Análisis de productos tecnológicos (electrodomésticos, herramientas, . . .; y los obtenidos como respuestas a una situación problemática).</i></p> <p>● Instrumentos de medición utilizados en la concreción de proyectos tecnológicos.</p> <p><i>Descripción y uso de: la regla graduada, el metro, la balanza, el vaso graduado, . . .</i></p> <p>● Las normas de seguridad e higiene en el trabajo.</p> <p><i>Aplicación de normas de seguridad e higiene en el uso de materiales, utensilios, herramientas, . . .</i></p>

EJE: TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y DE LAS COMUNICACIONES

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Curiosidad e interés por la búsqueda de información relevante para la concreción de proyectos tecnológicos.
- Valoración del lenguaje claro y preciso como expresión y organización del pensamiento.
- Respeto y aprecio por las convenciones que permiten la comunicación universalmente aceptada.

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Soportes de la información: textos y revistas escolares, videos, cassettes, . . .</p> <p><i>Búsqueda y selección guiada de información para la concreción de proyectos tecnológicos.</i></p> <p><i>Comunicación de la información seleccionada utilizando lenguajes verbales y no verbales.</i></p> <p>Los medios de comunicación a los que tienen acceso los niños: radio, TV, revistas, . . .</p> <p><i>Recepción de información a partir de los medios de comunicación disponibles.</i></p>	<p>Soportes de la información: textos y revistas escolares, videos, cassettes, . . .</p> <p><i>Búsqueda y selección guiada de información para la concreción de proyectos tecnológicos.</i></p> <p><i>Comunicación de la información seleccionada utilizando lenguajes verbales y no verbales.</i></p> <p>Los medios de comunicación a los que tienen acceso los niños: radio, TV, revistas, . . .</p> <p><i>Recepción de información a partir de los medios de comunicación disponibles.</i></p>	<p>Soportes de la información: textos y revistas escolares, videos, cassettes, . . .</p> <p><i>Búsqueda y selección guiada de información para la concreción de proyectos tecnológicos.</i></p> <p><i>Comunicación de la información seleccionada utilizando lenguajes verbales y no verbales.</i></p> <p>Los medios de comunicación a los que tienen acceso los niños: radio, TV, revistas, . . .</p> <p><i>Recepción de información a partir de los medios de comunicación disponibles.</i></p>

EJE: TECNOLOGÍA, MEDIO NATURAL, HISTORIA Y SOCIEDAD

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Curiosidad e interés por investigar la influencia de la tecnología en la vida de las personas y en el medio natural.

- CONTENIDOS CONCEPTUALES
- ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Modificaciones en la vida cotidiana por: el uso de cubiertos, utensilios de cocina y electrodomésticos; el crecimiento de la industria alimentaria; el uso de herramientas; el uso de muebles; el uso de máquinas para la limpieza; . . .</p> <p><i>Averiguación en fuentes orales cercanas, sobre las modificaciones en la vida cotidiana ocasionadas por la aparición de los productos mencionados.</i></p>	<p>Modificaciones que experimentaron las viviendas con el paso del tiempo (casas, edificios, . . .).</p> <p>Modificaciones del medio natural por la construcción de viviendas, barrios, edificios, . . .</p> <p><i>Averiguación, en distintas fuentes cercanas, sobre las modificaciones experimentadas en las edificaciones y en el espacio geográfico.</i></p>	<p>Modificaciones en la vida cotidiana por el uso de electrodomésticos.</p> <p>Modificaciones laborales por la aparición de las máquinasherramientas (ej.: en la actividad agropecuaria).</p> <p><i>Averiguación, en distintas fuentes, sobre las modificaciones experimentadas en la vida cotidiana y en la vida laboral por la aparición de los productos mencionados.</i></p>

EJE 5: PROCEDIMIENTOS RELACIONADOS CON LA TECNOLOGÍA

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas tecnológicos.
- Confianza para tomar decisiones y aceptar responsabilidades.
- Confianza y seguridad en la defensa de sus argumentos, y flexibilidad para modificarlos.
- Valoración de la disciplina, el esfuerzo y la perseverancia en la búsqueda de soluciones a problemas tecnológicos.
- Respeto por el pensamiento ajeno.
- Valoración del intercambio de ideas como fuente de aprendizaje.
- Actitud favorable para la contrastación de resultados.
- Disposición para la negociación, el acuerdo, la aceptación y el respeto de reglas para el trabajo en proyectos tecnológicos.
- Tolerancia frente a los resultados obtenidos de los proyectos tecnológicos.
- Actitud reflexiva sobre lo producido.

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>El análisis de productos</p> <p>Análisis morfológico. <i>Representación gráfica de la forma de un objeto.</i></p> <p>Análisis de la función y del funcionamiento. <i>Exploración de para qué sirve un objeto.</i> <i>Explicación de cómo funciona.</i> <i>Identificación del tipo de energía que demanda su funcionamiento.</i></p> <p>Análisis tecnológico. <i>Identificación de los materiales.</i> <i>Identificación de herramientas y máquinas que intervinieron en la fabricación.</i></p> <p>Análisis comparativo-relacional <i>Comparación del objeto con otros similares (for-</i></p>	<p>El análisis de productos</p> <p>Análisis morfológico. <i>Representación gráfica de la forma de un objeto.</i></p> <p>Análisis de la función y del funcionamiento. <i>Exploración de para qué sirve un objeto.</i> <i>Explicación de cómo funciona.</i> <i>Identificación del tipo de energía que demanda su funcionamiento.</i></p> <p>Análisis tecnológico. <i>Identificación de los materiales.</i> <i>Identificación de herramientas y máquinas que intervinieron en la fabricación.</i></p> <p>Análisis comparativo-relacional <i>Comparación del objeto con otros similares (forma,</i></p>	<p>El análisis de productos</p> <p>Análisis morfológico. <i>Representación gráfica de la forma de un objeto.</i></p> <p>Análisis de la función y del funcionamiento. <i>Exploración de para qué sirve un objeto.</i> <i>Explicación de cómo funciona.</i> <i>Identificación del tipo de energía que demanda su funcionamiento.</i></p> <p>Análisis tecnológico. <i>Identificación de los materiales.</i> <i>Identificación de herramientas y máquinas que intervinieron en la fabricación.</i></p> <p>Análisis comparativo-relacional <i>Comparación del objeto con otros similares (for-</i></p>

PRIMERO

ma, función materiales, . . .).

Reconocimiento de las relaciones entre el objeto con otros que responden a la misma necesidad o demanda.

● **Reconstrucción del surgimiento y la evolución histórica del producto.**

Reconocimiento de la necesidad que originó el producto.

Realización de predicciones acerca de como se satisfacía esa necesidad antes de la aparición de ese producto.

Proyectos tecnológicos que contemplan: la identificación y formulación de problemas, la búsqueda de soluciones, la organización y la gestión, la ejecución y la evaluación.

Reconocimiento de la situación problemática.

Búsqueda y selección de información que ayude a solucionar la situación problemática.

Comunicación de ideas, utilizando lenguajes verbales y no verbales.

Aceptación y desempeño de una función en el grupo a cargo de la concreción del proyecto tecnológico.

Negociación de ideas e intereses con el resto del grupo para buscar consenso.

Selección de materiales, utensilios, herramientas, . . .

Aplicación de técnicas manuales de fabricación.

Explicación a terceros de como se desarrolla el trabajo.

Comparación del resultado obtenido con los propósitos que dieron origen al proyecto tecnológico.

Comunicación verbal de como se realizó el trabajo.

Discusión acerca de como podría haberse hecho mejor.

SEGUNDO

función, materiales, . . .).

Reconocimiento de las relaciones entre el objeto con otros que responden a la misma necesidad o demanda

● **Reconstrucción del surgimiento y la evolución histórica del producto.**

Reconocimiento de la necesidad que originó el producto.

Realización de predicciones acerca de cómo se satisfacía esa necesidad antes de la aparición de ese producto.

Proyectos de que contemplan: la identificación y formulación de problemas, la búsqueda de soluciones, la organización y la gestión, la ejecución y la evaluación.

Reconocimiento de la situación problemática

Búsqueda y selección de información que ayude a solucionar la situación problemática.

Comunicación de ideas, utilizando lenguajes verbales y no verbales.

Aceptación y desempeño de una función en el grupo a cargo de la concreción del proyecto tecnológico.

Negociación de ideas e intereses con el resto del grupo para buscar consenso.

Selección de materiales, utensilios, herramientas, . . .

Aplicación de técnicas manuales de fabricación.

Explicación a terceros de cómo se desarrolla el trabajo.

Comparación del resultado obtenido con los propósitos que dieron origen al proyecto tecnológico.

Comunicación verbal de como se realizó el trabajo.

Discusión acerca de como podría haberse hecho mejor

TERCERO

ma, función, materiales, . . .).

Reconocimiento de las relaciones entre el objeto con otros que responden a la misma necesidad o demanda

● **Reconstrucción del surgimiento y la evolución histórica del producto.**

Reconocimiento de la necesidad que originó el producto.

Realización de predicciones acerca de como se satisfacía esa necesidad antes de la aparición de ese producto.

Proyectos tecnológicos que contemplan: la identificación y formulación de problemas la búsqueda de soluciones, la organización y la gestión la ejecución y la evaluación.

Reconocimiento de la situación problemática.

Búsqueda y selección de información que ayude a solucionar la situación problemática.

Comunicación de ideas, utilizando lenguajes verbales y no verbales.

Aceptación y desempeño de una función en el grupo a cargo de la concreción del proyecto tecnológico.

Negociación de ideas e intereses con el resto del grupo para buscar consenso.

Selección de materiales, utensilios, herramientas, . . .

Aplicación de técnicas manuales de fabricación.

Explicación a terceros de como se desarrolla el trabajo.

Comparación del resultado obtenido con los propósitos que dieron origen al proyecto tecnológico.

Comunicación verbal de como se realizó el trabajo.

Discusión acerca de cómo podría haberse hecho mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ REVILLA, A. y otros. (1993). *Tecnología en acción*. Rap. Barcelona.
- CAMILLONI, A. y LEVINAS, M. (1988). *Pensar, descubrir y aprender*. Aique. Buenos Aires.
- DOVAL, L. y GAY, A. (1995). *Tecnología - Finalidad educativa y acercamiento didáctico*. Programa PROCIENCIA - CONICET. Buenos Aires.
- GONZALO, R. y GÓMEZ L. A. (1991). *Educación Tecnológica en edades tempranas*. Vicens Vives S.A. Madrid.
- RODRIGUEZ de FRAGA, A. (1996). *Educación tecnológica, espacio en el aula*. Aique. Buenos Aires.
- ULBRICH, H. y KLANT, D. (1982). *Iniciación Tecnológica en el Jardín de Infantes y en los Primeros Grados de la Escuela Primaria*. Kapelusz. Buenos Aires.
- VAN OCCH, Roger. (1987). *El despertar de la creatividad*. Díaz de Santos. Madrid.
- QUINTANILLA, Miguel Angel. (1991). *Tecnología: un enfoque filosófico*. FUNDESCO. Buenos Aires.
- MITCHAM, CARL. (1989). *Qué es la filosofía de la tecnología? ANTHROPOS*. Barcelona.
- HABERMÁS, J. (1929). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos. Madrid.
- SABATO, Jorge y MACKENZIE, M. (1988). *Laproducción de la tecnología*. Nueva Imagen. México.
- GAY, AQUILES y FERRERAS, Miguel. (1994). *La educación tecnológica*. Tec. Córdoba.
- UNESCO. (1988). *Ciencia y tecnología en la enseñanza primaria del mañana*. París.
- GILBERT, J.K. (1995). *Educación Tecnológica: una nueva asignatura en el mundo*. Revista de Enseñanza de las Ciencias N° 13.
- GRAU, Jorge. (1995). *Tecnología y educación*. Córdoba. FUNDEC. Córdoba.
- CASALLA, M y HERNANDO, C. (1996). *La tecnología*, Tomos 1 y 2. PLUS ULTRA - S.A.DO.P. Buenos Aires.
- SERAFINI, Gabriel. (1996). *Introducción a la Tecnología. 2º ciclo EGB*. PLUS ULTRA. Buenos Aires.
- LINIETSKY, C. y SERAFINI, G. *Tecnología para todos - Primera Parte. 3º ciclo de la EGB*. PLUS ULTRA. Buenos Aires.
- BUCH, TOMAS. (1996). *El tecnoscopio*. AIQUE. Buenos Aires.
- Novedades Educativas. Kaplán. Buenos Aires.
- Educación Tecnológica. Revista de Educación para la EGB. La Obra.
- Cuadernos de pedagogía. Fontalba. Barcelona.



**Educ. Artística
Exp. Corporal,
Teatro, Plástica,
Música**

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

CONSIDERACIONES GENERALES

Esta nueva propuesta curricular que organiza-conforma el área Educación Artística con las disciplinas: Expresión Corporal, Teatro, Música y Plástica implicó un profundo y fecundo proceso de revisión, de de-construcción de esquemas y de posicionamientos disciplinarios que nos está permitiendo construir un enfoque que, pretendemos, sea superador de la fragmentación del proceso educativo; de la descontextualización histórico-cultural, de la yuxtaposición de los contenidos a modo de "collage" sin unidad significativa.

Este proceso nos condujo a una doble tarea: una hacia adentro del área, que supone arribar a una estructura entre disciplinas, con ejes organizadores comunes, integrando criterios de organización y secuenciación de contenidos, enfoques metodológicos y criterios de evaluación; y otra, que propende hacia una integración en la que todas las áreas, incluyendo la Educación Artística, se transformen en recursos para las otras, facilitando la auto-socio-construcción e integración de los conocimientos partiendo de las experiencias significativas personales y sociales.

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

"El arte no reproduce lo visible; hace visible. El arte atraviesa las 'cosas', va más allá tanto de lo real, como de la imaginario. El arte juega, sin sospecharlo, con las realidades últimas y no obstante las alcanza afectivamente. Así como un niño nos imita en sus juegos, así también nosotros imitamos en el juego del arte a las fuerzas que han creado y siguen creando el mundo".

Paul Klee

La música, la expresión corporal, la plástica y el teatro pueden ser debidamente fundamentados como área en el proceso educativo del ser humano, desde múltiples perspectivas: la psicológica, dados los procesos interactivos y afectivos que se movilizan al pintar, cantar, actuar y expresarse corporalmente; la psicomotriz, dado que se integran todas las dimensiones del sujeto en el acto de expresión; la sociológica, por la interrelación de sujetos en pos de la realización de una producción común, considerando su significación como rito social; la antropológica, que implica las resonancias de la historia de la cultura del

ser humano implícitas en todo hecho artístico; y la cultural, en tanto productos de la cultura humana, en particular de los grupos en los cuales está inserto el sujeto en su relación con la historia, con la identidad cultural de su comunidad (CBC 1994).

El cuerpo es, ante todo, presencia en el mundo y condición primera de todo conocimiento, el lugar del encuentro vivo entre actividad somática y actividad mental. El niño es una totalidad viva enfrentada a problemas existenciales de toma de conciencia de sí, de expresión liberadora y de relaciones con los demás.

No existe ninguna percepción que no coloque a la persona, mediante su cuerpo todo, en **relación con el mundo**, que es el terreno común en que arraigan **todos los conocimientos**. En la Educación Artística el conocimiento es la resultante de la confluencia singular del intercambio sensible entre mundo externo-mundo interno en el cual los sentimientos, la imaginación, la fantasía, el pensamiento, la creatividad necesariamente están presentes.

Percepción y motricidad se hallan íntimamente ligadas en toda experiencia artística. Somos capaces de percibir o expresar en la medida en que los pulsos cardíacos, los movimientos respiratorios existen y constituyen un ritmo corporal vivido interiormente y propio de cada uno de nosotros. La existencia y la expresión de ese ritmo interno están vinculados con cierta tensión muscular y nerviosa que le confieren al ademán el dinamismo. Ritmo y tensión están presentes en el acto de pintar, modelar...; esa tensión y tonicidad se ponen en juego al ejecutar un instrumento, representar, actuar.

La educación de la percepción y de la sensibilidad como resonancia emocional de lo percibido es uno de los componentes esenciales de la educación artística, ya que para expresarse pintando, dramatizando o cantando, y hasta la simple mirada dirigida a una obra artística, suponer la necesidad de una percepción atenta, fina, organizada, diferenciada, capaz de ir desde una aprehensión global hasta una observación analítica y estructurante.

El conocimiento sensible que el sujeto extrae del mundo siempre lo remite a sí mismo; desarrolla una sensibilidad abierta a las sensaciones que lo conectan con lo inmediato del "adentro" y del "afuera". Desde el momento que mira, respira y toca objetos; los sonidos, los volúmenes, los olores se convierten en su sustancia. A partir de las nuevas miradas que el sujeto posa sobre el mundo, pueden nacer la invención poética, la creación de un ritmo, de un movimiento, de una melodía, de un dibujo. "El arte en educación es un organizador estético del conocimiento" (CBC 1994).

"Expresarse es formarse. Existe una interacción entre las impresiones que el sujeto recibe del medio (percepciones del mundo externo, comunicación con los otros, etc.) y las expresiones mediante las cuales 'expulsa' sus propias reacciones. La expresión responde a una imperiosa necesidad de liberarlo de las impresiones del medio. Expresándose el niño se forma y esencialmente forma su pensamiento. Según Piaget, la formación de la inteligencia se explica en función de un doble proceso de asimilación y acomodación. En la primera intenta someter el medio a su propio organismo, a su voluntad, en la segunda en cambio se somete a las exigencias del medio. La adaptación surge de la convergencia, del equilibrio entre las exigencias del niño y las del medio". (Hannoun 1977. pág.30,40).

La expresión creadora promueve procesos integrativos, una proximidad mayor entre conciencia e inconciencia; entre razón y sentimiento; estos son condicionantes para que una respuesta o solución resuelva, desate el nudo o produzca el objeto necesitado, la melodía, la forma o el movimiento. Es esa conjunción la que crea; es síntesis de integración dinámica.

De la misma manera, en el acto de creación, pensamiento convergente y divergente pueden muy bien sucederse uno al otro, o mejor, atraerse en una oposición fecunda. En todo arte, en el hecho de "dar a ver", se vive una dialéctica de lo objetivo y subjetivo; de la convergencia y la divergencia.

Un niño canta, vocaliza antes de hablar y de formar palabras; puede garabatear, maravillarse al dejar

una huella producir un trazo o una mancha de color. Si se le ofrecen condiciones y ayuda pedagógica adecuada, de esas primeras vocalizaciones, de los primeros ritmos corporales realizados al escuchar música, de los primeros garabatos nacerán cantos, danzas, dibujos y pinturas. Se habrá construido el camino a la creación artística y recuperado una tradición perdida, para la cual, la música, la danza, la poesía y la plástica constituían una experiencia colectiva social, rica de sentido y de alegría.

“La educación artística desde su multiplicidad de lenguajes, es de naturaleza sintetizadora”. (CBC 1994).

La educación artística propone a través de la actividad creadora, un aprendizaje significativo de los códigos y medios de expresión y comunicación plástica-visual, musical, corporal, dramática, y por esta vía el goce estético que le posibilitarán al sujeto la apreciación, recreación y valoración del patrimonio cultural.

El proceso creador configura un proceso común a las disciplinas del área Educación Artística y, en sus distintas fases o momentos, se conjugan e integran significativamente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada disciplina que conforma el área, así como también resulta una propuesta de esquema integrador-abarcador de las otras áreas curriculares.

El físico matemático francés Henri Poincaré (1912) describió el proceso creativo en cuatro fases: Preparación - Incubación - Iluminación - Verificación. Las características del proceso creador en el área Educación Artística nos demanda una resignificación de las mismas, atendiendo a las particularidades de los lenguajes empleados y de su integración.

Para crear, para expresar, es preciso sentir la necesidad, estar motivado para ello. El contenido expresivo-creativo tiene su emergencia de múltiples maneras y en variadas situaciones: la evocación de una vivencia, la transformación imaginaria o fantástica de un hecho, de un objeto o de una situación real; la impresión emocional-visual del entorno natural, las asociaciones imaginarias que surgen de la exploración sensible de materiales y medios expresivos; la percepción de objetos y obras de arte, videos, filmes, asociaciones lumínicas, cromáticas, sonoras, gustativas, olfativas, táctiles, kinestésicas; la exploración de situaciones dramáticas (aceptación del *como si*), del movimiento, gesto, postura, objeto sonoro; la audición atenta y curiosa... Esta instancia de *búsqueda*, que el autor define como Preparación, las imágenes son únicamente mentales; luego sobreviene un momento en el que las soluciones alternativas se encuentran en un estado de latencia (Incubación) hasta que aparece la idea creativa: Iluminación. En relación con este término vale detenerse momentáneamente para desplegar sus posibilidades de significación. Se trata de una instancia en la cual el sujeto del aprendizaje *se da cuenta* y tiene la idea clara acerca de aquello que está creando. Arribará a la Verificación en el momento en que la idea adquiera forma, resolviendo el cómo y con **qué** representar, producir o ejecutar la imagen mental.

La imagen mental se materializa *mediatizada* por los lenguajes artísticos, sus procedimientos, materiales, herramientas, instrumentos y códigos. Contenido y forma constituyen partes indivisibles, configurando una unidad de significado comunicable.

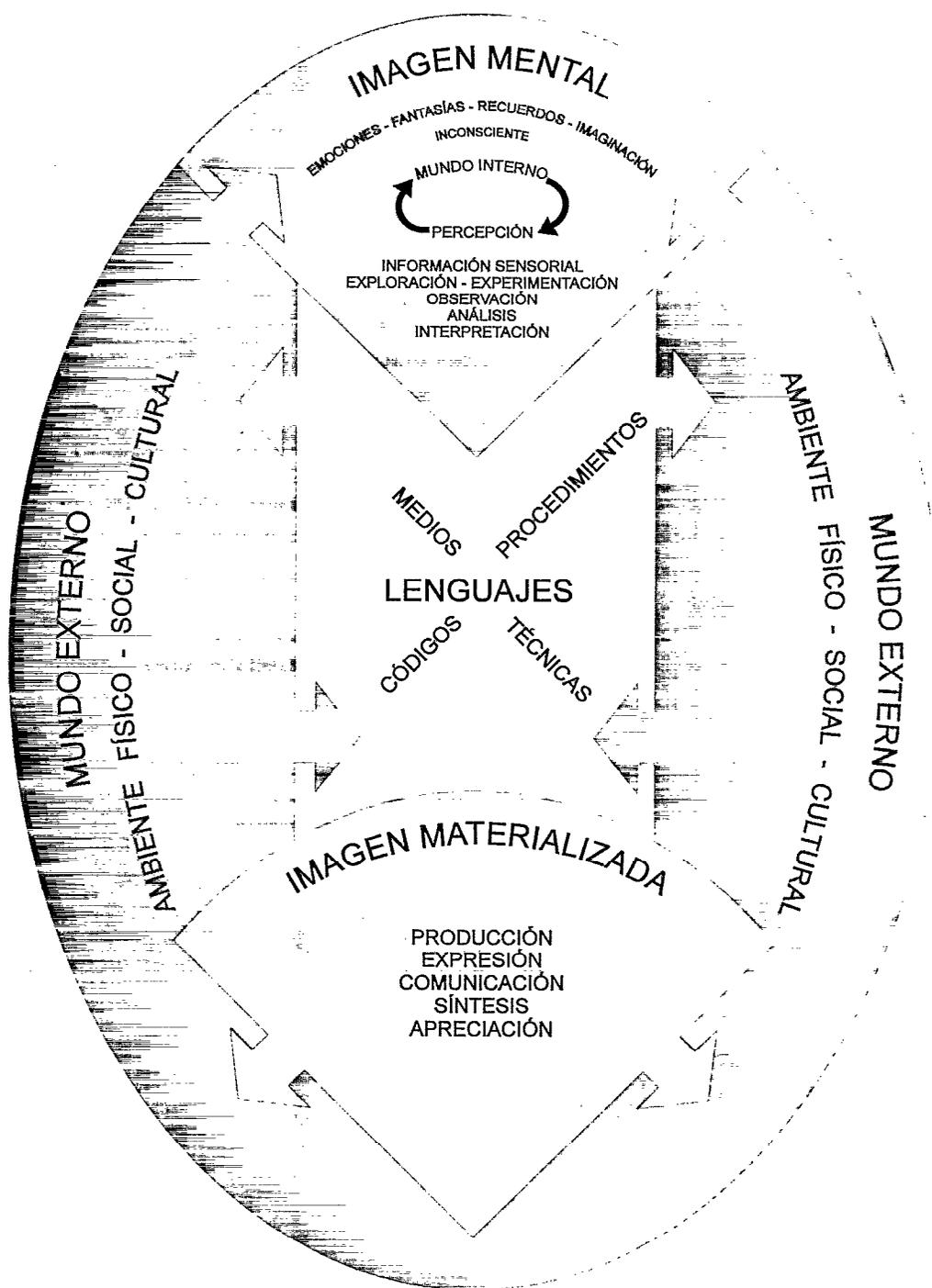
En relación a la recepción del hecho artístico, dice Gadamer (1994): *“...sólo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que juega-con’ ..., que acepta el desafío que sale de la ‘obra’ y que espera ser correspondido. Exige una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado el desafío. Y esta respuesta tiene que ser la suya propia, la que él mismo produce activamente. El co-jugador forma parte del juego... Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego que tiene que rellenar”.* No se trata entonces de una pasiva contemplación, sino de una mirada y una escucha activa, co-laborando y co-operando en la generación de significados que nos proporciona y proporcionamos a la obra de arte.

Esa toma de contacto es un hecho fundamentalmente vivencial, donde sentimiento y razón están tan unidos que no es posible distinguirlos. El sujeto siente el objeto artístico y en este acto lo hace suyo, lo

integra a su mundo y en cierta forma, lo re-crea.

Esta descripción intenta dar cuenta de un proceso espiralado, que se muestra abierto, dialógico, recursivo, constantemente atravesado por las coordenadas que constituyen el mundo interno-mundo externo. Por ello, resulta poco posible delimitar el pase de un momento a otro, puesto que cada uno de ellos depende indefectiblemente de factores contextuales, subjetivos y muchas veces aleatorios.

A los efectos de complementar lo anteriormente dicho, se propone un cuadro acerca del Proceso Creativo como Modelo de Integración del área Educación Artística.





FUNDAMENTACIÓN GENERAL

Uno de los propósitos de la educación es transmitir la cultura de una generación a las siguientes y la Música se encuentra en el núcleo de toda cultura, es una de las más poderosas y convincentes manifestaciones de toda herencia cultural: mediante la Música se recorre un país, se retrata una época, se dimensionan los hechos trascendentes de una sociedad.

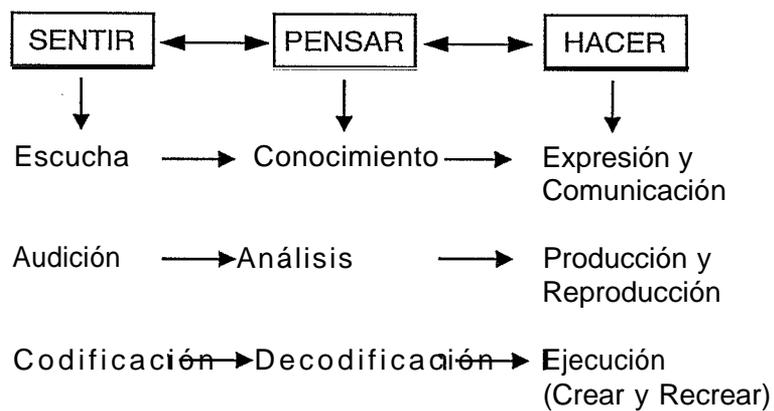
La Música no es, de ningún modo, un mero adorno de la vida: es una manifestación básica del ser humano. La historia confirma que las civilizaciones son juzgadas por la posteridad por sus logros en las artes y en el humanismo; todo lo demás es barrido por el tiempo.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, conducido en el nivel de educación general, consiste, primordialmente, en un trabajo de musicalización. Es fundamental, por consiguiente, que este proceso sea guiado en equilibrada consonancia con el entorno del cual emerge, manteniendo los contactos con aquella música que se encuentra más cerca del sujeto de la educación, sin prejuicios, pero sí con búsqueda constante de valores en las realizaciones musicales.

El niño, que se abre no solo a las sensaciones fisiológicas sino también a nuevas experiencias sociales, tiende a reconocer como **valor** solamente aquello que conviene o sirve a sus **intereses**; **es** más, como el maestro conoce estas alternativas, irá enfocando su quehacer hacia la formación, aunque sea elemental, de juicios de valor fundados en razones más profundas que el mero pasatiempo. Por tanto, el objetivo básico de la Educación Musical **es** que el niño **escuche, conozca, ame, comprenda, se exprese, se comunice y se desarrolle** a través de la música. Y que todo ello le proporcione **placer** y le permita evaluar y elevar progresivamente su nivel de apetencia por la calidad.

La Música en la educación general (así como la Matemática y el Lenguaje) no apunta a la formación de especialistas en un área determinada, sino a la promoción del desarrollo pleno de las facultades totales del hombre, siempre en orden al total aprovechamiento personal y colectivo de las potencialidades humanas. El niño aprehende e incorpora entonces los **procesos**, el desarrollo de un todo específico y no tanto de los conocimientos o los conceptos puramente teorizados.

Queremos sintetizar en un cuadro el **proceso de musicalización**, las conductas musicales del niño que responden al **que...**



La ejecución vocal e instrumental y el movimiento corporal -como recurso en función de la Música-, serán los mensajeros de la expresión y el conocimiento, de la intención comunicativa. Estas experiencias, estas vivencias harán significativa la presencia de la Música en la escuela como puente sensibilizador y como fuente de goce y autoestima.



FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La Expresión Corporal como disciplina artístico-educativa brinda la posibilidad de expresarse y comunicarse a través del cuerpo. Se configura como una disciplina en la que se potencia la interacción del cuerpo con el medio que lo rodea, a través del sentir, imaginar y crear un lenguaje del movimiento. El cuerpo, sus posibilidades expresivas y el espacio y el tiempo en los que actúa constituyen los canales básicos para conferir significado a las acciones humanas.

En consecuencia, los contenidos provenientes de esta disciplina completan la comprensión de las bases físicas y expresivas del cuerpo, la indagación e instrumentación de las diferentes combinaciones de los parámetros del espacio y del tiempo para expresar y comunicar las vivencias y percepciones, los sentimientos y las ideas.

La expresión corporal pone el énfasis en el sentir e imaginar para poder crear un lenguaje del movimiento. Esta actividad conecta al niño o adolescente con el mundo de la realidad o de la fantasía, le permite transformarse y transformar, jugar situaciones, crear respuestas auténticas, vinculadas con su propia situación de vida, sus emociones y sus afectos.

Se propone una educación que incluya el lenguaje del movimiento expresivo, como una oportunidad para todos. Bailar no es patrimonio del escenario, se baila en la vida misma, como manifestación única e irrepetible. La expresión corporal contribuye a formar sujetos pensantes, actuantes, sensibles, imaginativos y creativos.



FUNDAMENTACIÓN GENERAL

Conocer los elementos que componen el código teatral se transforma en una herramienta relevante para la construcción de comunicaciones verbales y no verbales de vigencia universal. La convención establecida es más flexible que el lenguaje lógico-matemático o que el verbal y está más abierto a la posibilidad de rupturas y a re-crear nuevas convenciones.

El aprendizaje del teatro en la escuela permite, al mismo tiempo, una mayor comprensión y un acercamiento paulatino al hecho artístico. En este caso, al hecho teatral. La adquisición del lenguaje dramático debe contemplar las evoluciones particulares y singulares de la emoción, la inteligencia y el conocimiento de los niños. En una relación dialógica el alumno al conocer el mundo y a los otros se conoce a sí mismo. En el desarrollo de su sensibilización sensorial y emotiva como en su socialización, comienza a adecuar su cuerpo como un instrumento de comunicación y expresión. Distingue gestos, movimientos y acciones que le permiten evocar y representar con mayor soltura, confianza y placer.

El juego dramático implica la presencia de conflictos, que también pueden ser denominados problemas, y la aceptación del “**como si...**”. Este enunciado funciona como disparador y es sumamente útil para la resolución imaginativa de las situaciones problemáticas que se planteen.

En el juego dramático no está implícita la presencia de espectadores ni observadores. El trabajo en subgrupos -un grupo actúa y el otro observa, alternativamente- le confiere características de juego teatral. Esto equivale a decir que algunos participan como intérpretes y otros presencian como público o espectadores.

El teatro imagina un hombre distinto; anhela una sociedad más equitativa, más justa. Una sociedad, no sin conflictos, puesto que los conflictos apasionan al hombre de teatro y son parte de su instrumental más elemental y cercano. Es difícil imaginar la existencia del teatro sin ellos.

Cada comunidad, cada cultura, cada pueblo, se ha representado y se representa a sí mismo permanentemente desde distintos lugares, y el teatro fue y es uno de esos sitios fundamentales. El teatro es un espacio donde el público busca la armonía y la justicia. De ahí su importancia universal.

Los niños, desde el lenguaje teatral, tendrán la posibilidad de ejercitarse en la aprehensión de significados, a partir de diferentes niveles de producción como son:

- los elementos compositivos;
- el material técnico relativo a los soportes, instrumentos utilizados que transforman y ordenan esos elementos en unidades de significados;
- los contenidos representados, expresados, comunicados, de relaciones entre emisor-receptor, y de funciones denotativas y connotativas;
- lo descriptivo, lo informativo, lo recreativo, lo complejo y lo simple;
- los significados que toda obra adquiere, según el marco de quien observa y quien escucha.

El teatro es un fenómeno social y, por ende, se realiza de manera colectiva. En la escuela debe ser un espacio que genere propuestas de aprendizaje para todos, con funciones rotativas, y donde cada niño, en la medida de sus posibilidades, pueda protagonizar sus propias historias. Lo fundamental quizá sea que todos los participantes puedan sentirse imprescindibles en la tarea, como parte de un grupo de trabajo.



FUNDAMENTACIÓN GENERAL

La posibilidad de producir hechos o productos artísticos no depende sólo de las condiciones naturales de los sujetos, sino que requiere del aprendizaje de conocimientos particulares de esta dimensión de la cultura. La escuela es un lugar privilegiado para favorecer y estimular esas posibilidades. La Plástica es un lenguaje mediante el cual el alumno podrá expresar su creatividad, buscar y hallar una forma original y personal de “escribir” el mundo.

El aprendizaje de la Plástica incluye la construcción, reconstrucción y representación de la imagen, así como el análisis de sus componentes: el color, las líneas, las formas, las texturas, el espacio y el modo en que éstos se organizan. Mediante la observación se aprende a captar sensiblemente el entorno natural, social y cultural; se percibe a sí mismo, a los objetos, a las personas, a los ambientes; y en las representaciones se expresa, describe, comunica, significa la resonancia afectiva-emocional y cognitiva en imágenes bidimensionales y tridimensionales. Las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales como la pintura, el modelado, el dibujo, el grabado, u otros como video, cine, fotografía o infografía.

Tanto la adquisición de habilidades en el manejo de técnicas como el aprendizaje del código no constituyen un fin en sí mismos. Por el contrario, abordar el lenguaje plástico-visual desde la acción, la experiencia y el descubrimiento de las posibilidades expresivas, permitirá a los alumnos conquistar la satisfacción del propio saber y del “poder hacer”.

La utilización de elementos que hagan posible la construcción y la lectura de la imagen, el disfrute de la obra artística, el uso expresivo y creativo de la representación plástica (que incluye a la artesanía no discriminada del arte, pues preserva lo auténtico y singular de cada región), son los aspectos fundamentales de la disciplina plástica-visual en la escuela.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

Dadas las características del sujeto pedagógico de este ciclo, el aprendizaje y la enseñanza de los diferentes lenguajes artísticos se abordarán a través de la experimentación, exploración y producción espontánea, mediante un planteo lúdico que rescate el disfrute y el goce por la producción propia y la de los otros, favoreciendo el descubrimiento de las posibilidades expresivas-comunicativas-creativas.

Éstas requieren del aprendizaje de conocimientos particulares del arte y no dependen de la *dotación natural* de los alumnos.

La escuela, como uno de los espacios más adecuados para estimular y potenciar la expresión y la comunicación, permitirá a los alumnos conquistar la satisfacción del propio *saber* y el poder *hacer*, garantizando que Música, Plástica, Teatro y Expresión Corporal sean accesibles a todos.

MÚSICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

La música es una organización de sonidos realizada con la intención de que sea escuchada. Es lenguaje, expresión y comunicación. La intencionalidad es la característica que fundamenta su sentido comunicativo. Es intención del compositor expresarse, *decir algo* con su obra, más allá de las posibilidades concretas que existan en el momento de la creación y de que lleguemos a comprender el sentido de su expresión, de su mensaje.

Existen distintas maneras de relacionarse con la música:

- Como oyente.
- Como intérprete.
- Como productor-creador-compositor.

En cualquiera de los tres casos, conocer básicamente el código nos permite lograr un buen acercamiento al hecho musical, que se traduce en la comprensión, decodificación y codificación de las organizaciones sonoras. Comprendiendo y compartiendo un código es como se hace factible la comunicación.

La música en la escuela debe permitir experimentar las diferentes maneras de relación antes citadas; el nivel de profundidad a alcanzar se vincula con la etapa de desarrollo y los intereses de los niños. El primer contacto con la música es importantísimo, y algunas veces está dissociado con las experiencias buscadas o deseadas por los alumnos. Tenemos la obligación, como docentes, de brindarles esta posibilidad, ya que quizá, para muchos de ellos, sea la única oportunidad de contactarse con la música.

En el aspecto perceptivo, los niños deben comenzar la exploración lúdica y sensorial de los elementos sonoros de su entorno mas cercano: encontrar el placer de escuchar sonidos y familiarizarse con ellos, reconocer sus parámetros, escuchar y memorizar canciones, contactarse con obras musicales breves, bien seleccionadas.

En el aspecto expresivo, se iniciarán en el aprendizaje de diferentes procedimientos y técnicas, dentro de un ambiente lúdico que permita la libre expresión de sentimientos y sensaciones: improvisar sonidos con su cuerpo, su voz; utilizar objetos sonoros e instrumentos sencillos, expresar las cualidades del sonido, vivenciar el pulso, el acento, el ritmo, etc.; seguir una partitura no convencional.

Aquéllos en los que se despierte un interés particular podrán canalizar sus inquietudes en los establecimientos especializados, pero la actividad en la escuela debe estar encarada de forma tal que ningún alumno sea excluido de las prácticas musicales.

Hacer música (ejecutar, producir, crear), **apreciar la música** (a través de la audición crítica, es decir, reflexionando con una toma de posición) **y ubicarla dentro de un contexto** (histórico-geográfico-social) son las tres grandes tareas que tendrán que abordar conjuntamente alumnos y docentes.

Los niños podrán ser partícipes del hecho musical, desde un rol activo: como productores-creadores y como ejecutantes-intérpretes. Ambos roles pueden concebirse desde múltiples actividades, con diferentes niveles de complejidad. De ninguna manera, la pretensión es convertir a nuestros alumnos en grandes compositores, pero qué importante sería para todos tener la experiencia de sentirse *parte integrante de la música*.

En relación al canto, es necesario proporcionar a todos los alumnos la oportunidad de aprender a cantar, superar las dificultades de afinación que puedan existir y desarrollar paulatinamente el oído, de tal forma que puedan participar en una ejecución a varias voces, con seguridad y disfrutando del producto final en los ciclos posteriores.

Con respecto a las actividades de producción-creación, las acciones iniciales pueden consistir en la invención de una instrumentación para una canción; la calidad del resultado se vincula con la exploración y selección cuidadosa de las fuentes sonoras, con la oportunidad, calidad y expresividad en el uso de los instrumentos, para lo cual juegan un papel importante las destrezas motrices involucradas. La creación de ritmos sencillos, melodías cortas, respuestas a un antecedente dado, son actividades posibles y deseables en el ámbito de la escuela. El docente determinará la gradualidad con la que planteará estas actividades en base al diagnóstico y promoverá en los alumnos la valoración de sus creaciones, independientemente de la complejidad de lo creado.

Si nuestro objetivo es que los alumnos comprendan la música, debemos ayudarlos para que aprendan a **escuchar más allá**, a descubrir cómo se relacionan los elementos del código en el todo que es la obra musical, a advertir rasgos, indicios acerca de la intencionalidad de los compositores y/o los intérpretes.

En resumen, se trata de ayudara los alumnos a escuchar atentamente y así poder reflexionar acerca de la música. En la medida en que los niños escuchen mejor, se harán más sensibles a los sonidos. La profundidad que alcancen en la **apreciación**, dependerá de las preguntas que el niño se haga acerca de lo que escucha o de lo que el docente formule. Las diversas situaciones de audición y análisis, brindarán un material riquísimo para la actividad creadora o de ejecución.

Sabemos también de la importancia que tiene conocer la función que la música cumple algunas **veces, para qué** fue concebida. Analizar el contexto de una obra también es tener en cuenta las circunstancias particulares que se hayan dado en el aula, en el momento de la tarea específica.

La contextualización está ligada a la apreciación ya la reflexión; es difícil imaginar una clase en la que el acento esté puesto en la escucha, sin un espacio dedicado a ubicar el contexto de la obra en general.

Los docentes de Música podemos discriminar cuándo la música juega un papel de recurso, qué contenidos tienen verdadero valor de aprendizaje para los niños, y de qué manera podemos interrelacionarnos con los contenidos de otras asignaturas, sin desdibujar ninguna de las partes.

EXPRESIÓN CORPORAL EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

La Expresión Corporal posibilita a los niños descubrir y reconocer el lenguaje corporal del movimiento. Esta disciplina orienta su acción hacia experiencias en las cuales podrán vivenciar diversos modos de ser en el cuerpo y con el cuerpo.

El aprendizaje de este lenguaje involucra de manera directa la concientización y comprensión que el

niño hace del mundo que lo rodea. Éste es un proceso que realiza a través de sus sentidos, de la observación, la experimentación, la motricidad; desde la progresiva sensibilización sensorial y emotiva, la relación con uno mismo y con los demás.

Este lenguaje debe ser comprendido como complementario de otros lenguajes, ya sean artísticos o formales.

La ejercitación y la práctica de la Expresión Corporal en la escuela constituyen un camino creativo para la construcción del mundo sensible e imaginativo del niño. Es un soporte óptimo para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, ya que enriquece las capacidades expresivas y comunicativas.

TEATRO EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

El teatro ofrece a los niños la oportunidad de experimentar, descubrir y reconocer características particulares de este lenguaje. La acción debe estar orientada a propiciar experiencias en la que los niños puedan vivenciar sus propias capacidades de dramatizar.

La aceptación del *como si*, comprendido como modelo válido para la construcción del mundo sensible e imaginativo del niño, constituye un soporte ideal para el posterior desarrollo del pensamiento y el lenguaje, ya que enriquece su capacidad expresiva y comunicativa.

La vivencia y el aprendizaje del *hecho teatral* están relacionados de manera directa con el proceso que el niño realiza a través de sus sentidos, la observación, la experimentación, la relación con él mismo y la interrelación con los demás; la comprensión y concientización del mundo que lo rodea; así como también, a partir de la imitación de conductas, comportamientos y situaciones de personas y objetos tanto reales como provenientes de sus propias fantasías, deseos o sueños.

PLÁSTICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

En el Primer Ciclo de la EGB, la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje plástico-visual se inician con aproximaciones sensoriales y lúdicas y con experiencias integradas ligadas a la producción espontánea propia del niño en esta etapa. La reflexión sobre la experiencia posibilitará la selección adecuada de modos y medios de expresión y producción, teniendo en cuenta que el dominio de las técnicas y procedimientos artísticos no tiene valor en sí mismo sino en función de posibilitar la expresión y la comunicación.

La producción actúa generalmente como síntesis integradora, por lo que resulta difícil o imposible separar el manejo de los elementos conceptuales, de los procedimientos, actitudes y valoraciones, ya que todos se articulan en la misma.

La intención es que los niños estructuren y se apropien significativamente del lenguaje plástico visual como forma personal de "dar a ver", expresar su mundo interno y externo; además de iniciarse en la comprensión y valoración de los hechos y productos artísticos de distintos contextos.

Cada modo y medio de expresión coloca al niño en situación de resolver un problema. Dibujar, pintar, construir, interpretar, conformar un proceso complejo que obliga al desarrollo de estrategias vinculadas no solo al pensamiento visual, sino a otras habilidades cognitivas: comparaciones, asociaciones, inferencias, interrelaciones. Niesbet y Shucksmith (1987) definen a las estrategias de aprendizajes como aquellas *estructuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo*

en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizajes.

Las estrategias de aprendizaje generan *esquemas de acción*, posibilitan:

- 1) la resolución más eficaz y económica de situaciones globales y específicas de aprendizaje,
- 2) la incorporación selectiva de nuevos datos y su organización,
- 3) la solución de problemas de diverso orden o cualidad.

Concebir a la educación plástico-visual como vehículo para desarrollar estrategias de aprendizajes o aprender a resolver problemas, ofrece la posibilidad de conectarla con otras situaciones escolares, no de forma subsidiaria como suele ser planteada, sino en **interacción con otros conocimientos y disciplinas**.

EXPECTATIVAS DE LOGROS

- Identificar los elementos constitutivos del código musical, teatral, corporal, plástico-visual y sus modos de organización.
- Seleccionar materiales y procedimientos artísticos en función de su intención representativa-expresiva-comunicativa.
- Utilizar en forma personal y creativa el lenguaje corporal, dramático, musical, plástico-visual para expresar y comunicar sus pensamientos, sentimientos, fantasías y emociones.
- Integrar creativamente los lenguajes artísticos en producciones individuales y grupales.
- Ampliar el campo perceptivo en la práctica permanente de los lenguajes artísticos.
- Transponer a diferentes lenguajes artísticos sus registros sensibles del entorno natural y socio-cultural.
- Realizar lecturas no valorativas de las producciones propias y de sus pares.
- Receptar sensible, activa y críticamente las producciones artísticas regionales, nacionales y universales.
- Descubrir, internalizar, y apropiarse de los procedimientos del quehacer artístico y utilizarlos con autonomía.
- Adquirir mayor autonomía e independencia en relación a la producción de conocimiento, expresión y comunicación.
- Valorar los logros propios y los de sus pares.
- Gozar y disfrutar de su propia creación y de la de los otros.
- Reconocer el arte como forma de producción social y culturalmente válida.,

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La selección y organización de contenidos garantizara, a través de las propuestas metodológicas, el carácter holístico, integral y progresivo que caracteriza a la actividad artística. Es necesaria una visión actualizada, abierta a sus múltiples manifestaciones estilísticas, en la diversidad de expresiones que hoy convergen y conforman la música, la plástica, el teatro y la expresión corporal, sin marginar aspectos mas experimentales y recientes, ni quedar rezagadas culturas provenientes de contextos disimiles.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- / Las características evolutivas de los niños: sus posibilidades cognitivas, afectivas, motrices, lingüísticas; sus necesidades e intereses.*
- / La contextualización que facilite la conexión de la música, la plástica, el teatro y la expresión corporal con el medio socio-cultural del niño, su familia y las experiencias que el mismo trae de su propio ambiente.*
- / Las relaciones con otros campos del conocimiento para acercar los lenguajes artísticos a la cotidianidad de la escuela.*
- / La progresión: 1) desde lo más general y cercano a las experiencias del niño, hacia lo particular y alejado de su realidad; 2) no lineal sino espiralada, abordándolos en sucesivos niveles de complejidad.*
- / Las combinaciones en producciones integradas de los distintos lenguajes artísticos.*
- / Las posibilidades de aplicación a contextos más amplios y diversos.*

De este modo, y sin descuidar ninguna de las tres dimensiones de selección de los contenidos (epistemológica, psicológica y socio-cultural), se estarán dando las bases para el conocimiento de los lenguajes artísticos.

Los criterios de selección de los contenidos se orientarán hacia la sensibilización y el conocimiento de esos lenguajes, al desarrollo de la creatividad, la expresión y la comunicación, objetivos fundamentales de la Educación Artística en el Primer Ciclo de la EGB.

La práctica de los lenguajes artísticos conlleva a una instancia de búsqueda en la que el niño realiza exploraciones multisensoriales y lúdicas; sensopercepción de sí mismo y de su entorno; lectura, evocación, construcción de imágenes percibidas, fantaseadas e imaginadas; exploración y experimentación de los elementos de los códigos, sus modos y medios de representación, para arribar a una producción personal o grupal como síntesis integradora que alcanza niveles de organización con diferentes grados de complejidad en cada ciclo. Asimismo, la aproximación, la percepción, la lectura, el disfrute y el goce del hecho artístico integran estrategias cognitivas, aspectos afectivos y de la sensibilidad, en una actitud activa crítica y valorativa. En la toma de contacto con el hecho artístico el niño siente el objeto estético y en ese acto lo hace suyo, lo integra a su mundo y en cierta forma lo re-crea.

Los aprendizajes de los elementos del código de cada lenguaje artístico se realizan integrados en la experiencia espontánea. Implica la concreción formal y estética de proyectos expresivos comunicativos en la que se encuentran conjugados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que permiten la expresión de las posibilidades creativas, individuales y grupales en contextos sociales de significación.

El avance en el análisis y reconocimiento de los elementos particulares del código, los modos de organización, las formas de representación y el manejo de técnicas y procedimientos se producen frente a la resolución de problemas.

Los medios y modos expresivos para la producción e interpretación del lenguajes expresivo corporal, musical, plástico y teatral se enriquecen con el descubrimiento y la invención de técnicas de trabajo, la manipulación de materiales, instrumentos, herramientas y objetos que permiten ampliar las dimensiones y posibilidades de representación.

La reflexión sobre la experimentación posibilita la selección adecuada de los medios y modos para la expresión y la producción. El dominio de las técnicas no tiene valor en sí mismo, sino en función de posibilitar la expresión y la comunicación.

El proceso de producción, entonces, enlaza y articula los contenidos de los Ejes:

- 1) *los códigos de los lenguajes artísticos;*
- 2) *los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos;*
- 3) *la información sensorial: percepción y;*
- 4) *las producciones artísticas;*

...y sus referentes regionales, nacionales y universales, en una secuencia de acciones coherentes. De este modo, los contenidos seleccionados construyen un andamiaje para el conocimiento y el desarrollo perceptivo de los niños, creando las condiciones para la producción sonora-musical, plástico-visual, corporal y teatral.

La selección, organización y secuenciación de los contenidos se estructurarán teniendo en cuenta el pasaje gradual que realiza el niño desde la actividad espontánea hasta la incorporación consciente, voluntaria y con intencionalidad de los elementos conceptuales y procedimentales plasmados en la producción. La capacidad crítica entendida como posibilidad de reflexionar acerca de lo realizado, la relación, la intención y el resultado, la apreciación y la valoración de las producciones propias y ajenas, constituirán un eje que atravesará todo el proceso de la producción artística.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Comprensión de los elementos artísticos como vías específicas y alternativas de comunicación y expresión de sus sentimientos, emociones y pensamientos.
- Reflexión crítica de los productos obtenidos en relación a las estrategias utilizadas.
- Placer por disponer de recursos expresivos-estéticos que permiten exteriorizar su afectividad.
- Sensibilidad para percibir y vivenciar su entorno natural y cultural.
- Valoración, respeto y defensa por las manifestaciones artísticas de su entorno.
- Respeto y cuidado de los hábitos, materiales e instrumentos de trabajo.
- Valoración del trabajo cooperativo para la elaboración de las producciones artísticas.
- Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas a través de la expresión artística.
- Perseverancia y disfrute en la búsqueda de diversas formas personales de expresión.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar las reglas para la producción artística.
- Sensibilidad estética y gusto por la propia producción y la de los demás.
- Respeto por las posibilidades intelectuales, motrices y creativas de los demás.
- Apertura a las manifestaciones artísticas de otros grupos y pueblos.

EJE: LOS CÓDIGOS DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

MÚSICA

SONIDO

- **Altura, intensidad, timbre, duración, textura del sonido:** Relaciones sonoras en pares de sonidos.
- **Ubicación espacial del sonido:** procedencia, distancia y dirección en el espacio próximo.
- **Sonido del entorno normal y social inmediato** (escuela, barrio, bogar).
- ▲ *Diferenciación reconocimiento e imitación de sonidos con diferentes alturas, duraciones, intensidades y timbres.*

SONIDO

- **Altura, intensidad, timbre, duración y textura del sonido:** Relaciones sonoras formando clases: conjunto de sonidos por atributo.
- **Ubicación espacial del sonido.**
- **Sonido del entorno natural y social:** medio natural zonal.
- ▲ *Diferenciación, reconocimiento e imitación de sonidos con diferentes alturas, duraciones, intensidades y timbres.*

SONIDO

- **Altura, intensidad, timbre, duración y textura del sonido:** Relaciones sonoras formando subconjuntos de una misma clase y usando cuantificadores.
- **Ubicación espacial del sonido.**
- **Sonido del entorno natural y social:** situaciones cotidianas y/o del entorno llevadas de la imagen al sonido.
- ▲ *Diferenciación, reconocimiento e imitación de sonidos con diferentes alturas, duraciones, intensidades y timbres.*

PRIMERO

Discriminación auditiva, producción y denominación de relaciones sonoras en pares de sonidos, atendiendo a sus atributos.

Identificación, reconocimiento, diferenciación de registros y grados de altura, niveles y grados de intensidades relaciones sonoras extremas.

Identificación y representación corporal de las variaciones de altura e intensidad

Exploración, discriminación e imitación de sonidos del entorno.

RITMO

Organización temporal del sonido: relaciones de sucesión (primero, último).

Ritmo libre: Organización del sonido en el tiempo liso (sonidos sucesivos).

Métrica (regular e irregular). Unidades de medida: Tiempo musical en tempo moderado.

Identificación auditiva y producción musical de sucesiones de sonidos en el tiempo liso.

Reproducción de motivos rítmicos sencillos.

MELODÍA

Movimiento ascendente/descendente, por grado conjunto.

Motivos melódicos muy sencillos.

Melodías en modo mayor, menor y pentatónico.

Tensión y distensión de la melodía: nota tónica de melodías y canciones. (abordaje empírico).

Discriminación auditiva de las tendencias melódicas de canciones (ascenso y descenso).

SEGUNDO

Discriminación auditiva, producción y denominación de relaciones sonoras formando clases, atendiendo a los atributos del sonido.

Diferenciación de grados de altura en relaciones extremas dentro de un mismo registro.

Identificación y representación corporal de las variaciones de altura, intensidad y valores de duración del sonido.

Exploración, discriminación e imitación de sonidos del entorno.

RITMO

Organización temporal del sonido: relaciones de sucesión (secuencia antes-después).

Ritmo libre: Organización del sonido en el tiempo liso (sonidos aislados; sonidos agrupados).

Métrica: unidades de medida: Tiempo musical en tempo moderado y rápido.

Identificación auditiva y producción musical en el tiempo liso, atendiendo a la contigüidad de las relaciones sonoras.

Invención de motivos rítmicos,

MELODÍA

Movimiento ascendente/descendente, por grado conjunto y con alturas repetidas.

Motivos melódicos muy sencillos.

Melodías en modo mayor, menor y pentatónico.

Tensión y distensión de la melodía: nota tónica de melodías y canciones. (abordaje empírico).

Discriminación auditiva de las tendencias melódicas de canciones (ascenso, descenso y altura reiterada).

TERCERO

Discriminación auditiva, producción y denominación de relaciones sonoras en subconjuntos de una clase.

Diferenciación de grados de altura e intensidad en relaciones sonoras próximas.

Identificación y representación corporal y gráfica de las variaciones de altura, intensidad y valores de duración del sonido.

Exploración, discriminación e imitación de sonidos del entorno.

RITMO

Organización temporal del sonido: relaciones de sucesión/simultaneidad (primero, último, uno después de otro, uno junto con otro).

Ritmo libre: Organización del sonido en el tiempo liso (sonidos aislados, sonidos sucesivos, sonidos simultáneos).

Métrica: unidades de medida: Tiempo musical en diferentes tempi.

Identificación auditiva y producción musical en el tiempo liso, atendiendo a la sucesión/simultaneidad de las relaciones sonoras.

Reproducción de motivos rítmicos en compás de pie binario y ternario.

MELODÍA

Movimiento ascendente/descendente, por grado conjunto, con alturas repetidas y saltos.

Motivos melódicos muy sencillos.

Melodías en modo mayor, menor y pentatónico.

Tensión y distensión de la melodía: las notas tónica y dominante de melodías y canciones (abordaje empírico).

Discriminación auditiva de las tendencias melódicas de canciones (ascenso, descenso, altura reiterada, por paso o salto).

PRIMERO

*Traducción en grafías analógicas de las tendencias melódicas de las canciones.
Creación de melodías sencillas.*

ARMONÍA

- **Bordón o nota pedal sobre la tónica.**

TEXTURA MUSICAL

Monodia Una melodía a cargo de un solista y/o un grupa de personas cantando al unísono.
Bordón: Una melodía y una nota tenida.

Identificación auditiva de las relaciones entre partes melódicas.

FORMA

Relaciones de sucesion entre las partes: repetición (AA).

Estructra formal: frase musical, antecedente y consecuente de igual extensión.

Identificación auditiva de la estructura formal de obras musicales, atendiendo a la repetición de sus secciones internas.

Reconocimiento de frases musicales.

TEMPO

Velocidad media rápido (movido) - lento (tranquilo).
Grado de permanencia estable.

CARACTER

Denominaciones correspondientes: alegre, triste, dulce, etc..

EXPRESIVIDAD: fraseo y dinámica.

GÉNERO y ESTILO

- **Música vocal-instrumental:** vocal infantil: (tradicio-

SEGUNDO

*Traducción en grafías analógicas de las tendencias melódicas de las canciones.
Creación de melodias sencillas.*

ARMONIA

Bordón o nota pedal sobre la tónica.

TEXTURA MUSICAL

Monodia: Una melodía a cargo de un solista y/o un grupa de personas cantando al unisono.
Bordón: Una melodía y una nota tenida.

Identificación auditiva de las relaciones entre partes melódicas.

FORMA

Relaciones de recesión entre las partes: repetición (AA), contraste (AB).

Estructura formal frase musical formada por unidades de igual extensión y estribillo.

Identificación auditiva de la estructura formal de obras musicales, atendiendo a las relaciones de repetición/contraste de sus secciones internas.

Reconocimiento de frases musicales.

TEMPO

Velocidad media: rápido, moderado, lento.
Grado de permanencia: estable.

CARÁCTER

Denominación correspondientes: liviano, gracioso, etc..

EXPRESIVIDAD: fraseo y dinámica.

GÉNERO y ESTILO

- **Música vocal-instrumental:** vocal infantil: (tradicional

TERCERO

*Traducción en grafías analógicas de las tendencias melódicas de las canciones.
Creación de melodías sencillas.*

ARMONÍA

- **Bordón o nota pedal sobre la tónica y la dominante.**

TEXTURA MUSICAL

Monodia con ostinato rítmico: Una melodía y un motivo rítmico de acompañamiento que se reitera.
Bordón: Una melodía y una/dos notas tenidas.

Identificación auditiva de las relaciones entre partes melódicas y rítmicas.

FORMA

Relaciones de sucesión entre las partes: repetición (AA), contraste (AB), contraste y repetición (AAB) (AAB)

Estructura formal: dos frases musicales conformadas por unidades de igual extensión y estribillo.

Identificación auditiva de la estructura formal de obras musicales, atendiendo a las relaciones de repetición/contraste de sus secciones internas.

Reconocimiento de frases musicales.

TEMPO

Velocidad media: rápido, moderado, lento.
Grado de permanencia: estable con ritenuto final.

CARÁCTER

Denominaciones correspondientes: enérgico, pesado, brillante, etc..

EXPRESIVIDAD: fraseo y dinámica.

GÉNERO y ESTILO

- **Música vocal-instrumental:** vocal infantil: (tradicio-

PRIMERO

nal y aural). Cauciones folklóricas de la región de pertenencia y otras regiones.

Música instrumental: instrumental infantil. Danzas instrumentales del folklore mundial.

Pequeños conjuntos de música popular y folklórica.

Identificación auditiva de componentes expresivos de la obra: velocidad media, carácter; cambios dinámicos y particularidades de estilo.

Interpretación de temas populares y folklóricos.

JUEGO CONCERTANTE

Relaciones entre las partes vocales y/o instrumentales: entradas y cierres sucesivos por sección.

Tipo de concertación: alternancia de solista y conjunto.

Identificación auditiva y traducción en grafías analógicas de los tipos de concertación utilizados: solista/tutti

SEGUNDO

y aural). Canciones folklóricas de la región de pertenencia y otras regiones.

Música instrumental: instrumental infantil. Danzas instrumentales del folklore mundial.

Agrupaciones vocales, instrumentales, vocales-instrumentales.

Identificación auditiva de componentes expresivos de la obra: velocidad media, carácter; cambios dinámicos y particularidades de estilo.

Interpretación de temas populares y folklóricos.

JUEGO CONCERTANTE

Relaciones entre las partes vocales y/o instrumentales: entradas y cierres sucesivos por sección.

Tipo de concertación: alternancia de conjuntos diferentes.

Identificación auditiva y traducción en grafías analógicas de los tipos de concertación utilizados: solista, conjuntos pequeños, tutti.

TERCERO

nal y aural). Canciones folklóricas de la región de pertenencia y otras regiones.

Música instrumental: instrumental infantil. Danzas instrumentales del folklore mundial.

Agrupaciones vocales, instrumentales, vocales-instrumentales.

Identificación auditiva de componentes expresivos de la obra: velocidad media, carácter; cambios dinámicos y particularidades de estilo.

Interpretación de temas populares y folklóricos.

JUEGO CONCERTANTE

Relaciones entre las partes vocales y/o instrumentales: entradas y cierres sucesivos por sección.

Tipo de concertación: combinación de roles en el conjunto.

Identificación auditiva y traducción en grafías analógicas de los tipos de concertación utilizados: solista/tutti, conjuntos pequeños dentro del conjunto.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
EXPRESIÓN CORPORAL		
<p>Percepciones corporales exteroceptivas y propioceptivas. Los movimientos de las distintas partes del cuerpo. Contrastes absolutos y relativos. Movilidad-inmovilidad. Apoyos globales. Noción de posición. Tono muscular. Intensidad. Imagen y esquema corporal. El cuerpo en el espacio: personal, parcial, total, espacio interno y externo. Nociones espaciales de ubicación y dirección. Pares opuestos: arriba - abajo, cerca - lejos, atrás-adelante, aun lado-al otro lado. Cuerpo y temporalidad: simultaneidad, sucesión. Alternancia. Organización espacio-temporal. Duración. Velocidad. Cuerpo y objeto. Objeto y movimiento. Presencia y ausencia del objeto. Contacto. <i>Organización de las sensaciones y percepciones corporales por concordancia y en oposición.</i> <i>Experimentación de los opuestos: movilidad-inmovilidad global, zonas duras y blandes, tensión-relajación.</i> <i>Exploración del acto gráfico. Análisis de la coordinación oculo - manual.</i> <i>Exploración de los apoyos del cuerpo en el piso.</i> <i>Exploración de los diferentes espacios.</i> <i>Experimentación de los pares opuestos. Reconocimiento de diferencias entre ubicación, distancia y dirección.</i> <i>Exploración de las distintas duraciones del movimiento.</i></p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p><i>Ejercitación y análisis de la simultaneidad y la sucesión en el movimiento.</i></p> <p><i>Experimentación de las acciones desencadenadas por los objetos: rodar; estirarse, saltar; deslizar; etc..</i></p>	<p>→</p> <p><i>Exploración y observación de los cambios de intensidad de la tensión muscular:</i></p> <p><i>Exploración del acto gráfico. Investigación de la concentración del gesto.</i></p> <p><i>Experimentación de la relación del acto gráfico y la lectoescritura con el espacio.</i></p> <p><i>Exploración de las relaciones del cuerpo con diferentes objetos.</i></p> <p><i>Análisis de las variaciones del tono muscular en dichas relaciones.</i></p> <p><i>Ejercitación de los recursos corporales y de la voz</i></p>	<p>→</p> <p>→</p>
TEATRO		
<p>Elementos del código:</p> <p>Sujeto. Conflicto. Acción. Entorno. Estructura dramática. Historia. El relato. El diálogo. La historia/ argumento.</p> <p>Organización de los elementos:</p> <p>Tiempo. Espacio. Trama. Rol. Situación dramática: aquí y ahora.</p> <p><i>Procesos de: sensibilización sensorial y emotiva, socialización, confianza, desinhibición, expresión y comunicación.</i></p> <p><i>Reconocimiento del cuerpo {global y segmentario} como medio de expresión y comunicación. El cuerpo como instrumento.</i></p> <p><i>Intenciones comunicativas.</i></p>	<p>→</p> <p>Roles opuestos - complementarios</p> <p><i>Situación dramática: antes y después.</i></p>	<p>⇒</p> <p>⇒</p> <p><i>Situación dramática: contexto y conflicto.</i></p>

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Adaptación de acciones según cambios de situación.</i> ▲ <i>Narración de historias reales o imaginarias.</i> ▲ <i>Invencción de diálogos con diferentes intenciones.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Distinción entre hechos y situaciones nodales.</i> ▲ <i>Desarrollo de acciones, según cambios de rol y de las condiciones de la situación.</i>

PLÁSTICA

<ul style="list-style-type: none"> ● El punto. ▲ <i>Aplicación del punto como elemento con valor simbólico contextualizado en la representación gráfico-plástica de los conceptos.</i> 	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● La línea: curva, recta, horizontal, vertical, oblicua, ondulada, quebrada. ▲ <i>Exploración de la línea a través de materiales, herramientas e instrumentos diversos.</i> ▲ <i>Representación y expresión, a través de la línea, de: vivencias, registros de experiencias con el mundo físico, relaciones emocionales y afectivas con el entorno natural y social, fantasías, temores, mundo imaginario.</i> 	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Forma: abierta, cerrada, regular, irregular, plana, volumétrica. ▲ <i>Exploración visual, táctil, a través de la acción y el movimiento de las formas del propio cuerpo y de los objetos.</i> ▲ <i>Descubrimiento de las cualidades, semejanzas y diferencias de las formas.</i> ▲ <i>Experimentación con materiales, técnicas y procedimientos artísticos que permitan la resolución en el plano y volumen la representación de experiencias significativas.</i> 	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Color: Mezcla de colores. Transparencia y opacidad. 	<p>→</p>	<p>→</p>

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

- ▲ *Experimentación con la mezcla de colores.*
- ▲ *Discriminación de colores claros-colores oscuros, colores semejantes-colores diferentes.*
- ▲ *Experimentación con materiales transparentes y opacos.*

- **Espacio:**
Espacio gráfico.
Cercano (aquí).

- ▲ *Exploración visual, táctil, a través de la acción y el movimiento del espacio del propio cuerpo, del espacio cercano (el aquí) el de los objetos (interno y externo), del espacio gráfico.*
- ▲ *Representación gráfico-plástica de vivencias y relaciones espaciales.*

- **Lo bidimensional.**
- ▲ *Experimentación de diversas técnicas y procedimientos artísticos de resolución bidimensional.*
- ▲ *Representación de contenidos significativos (vivenciales o imaginarios), utilizando soportes de tamaños, texturas y formatos diversos.*
- ▲ *Observación de producciones plástico-visuales bidimensionales.*



- ▲ *Reconocimiento de las cualidades del color en las imágenes plásticas-visuales, en las producciones propias y de los otros.*
- ▲ *Expresión plástica de las selecciones subjetivas y emocionales con el color.*
- ▲ *Representación de las relaciones objetivas. Color-objeto.*



- Lejano (allá).
- Espacio- tiempo.**



- ▲ *Expresión de las representaciones subjetivas del espacio (rebatimiento, plegado, rayos x).*
- ▲ *Representación de experiencias, relatos, historietas en secuencias tempo-espaciales.*
- ▲ *Representación de acciones temporalmente distintas en un mismo espacio gráfico.*



PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Lo tridimensional. <i>Exploración visual, táctil, a través de la acción y el movimiento de la tercera dimensión del propio cuerpo y de los objetos del entorno.</i></p>	<p>→</p>	<p>→</p>
<p><i>Comparación de elementos bidimensionales y tridimensionales.</i> <i>Experimentación con materiales convencionales, y no convencionales y técnicas y procedimientos artísticos de resolución tridimensional.</i> <i>Observación de producciones plástico-visuales tridimensionales.</i> <i>Construcción de máscaras, títeres, escenografías simples, disfraces, juguetes, objetos.</i></p>	<p>→</p>	<p>→</p>
<p>Textura: visual, táctil, rugosa-áspera-suave. <i>Exploración sensible táctil y visual del propio cuerpo y del entorno.</i> <i>Reconocimiento de las texturas en la naturaleza, en los objetos construidos y en las imágenes observadas.</i> <i>Representación a través de diversas técnicas y procedimientos artísticos de vivencias y experiencias utilizando las texturas como forma de significar los objetos.</i> <i>Transposición gráfico-plástica del conocimiento activo de sí mismo y del entorno.</i></p>	<p>→ → →</p>	<p>→ → →</p>
	<p><i>Ritmo</i> <i>Exploración del ritmo en el propio cuerpo, en la naturaleza y en los objetos construidos.</i> <i>Descubrimiento lúdico del ritmo en las producciones plástico-visuales.</i></p> <p><i>Equilibrio intuitivo</i></p>	<p><i>Vtilización de texturas en función decorativa.</i></p> <p>→</p>

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Proporción: relación de menor-mayor, igualdad y semejanza. ▲ <i>Descubrimiento de su entorno, en los elementos de uso cotidiano, de las relaciones de menor-mayor, igualdad y semejanza.</i> ▲ <i>Representación y expresión de la relación subjetiva y de significación emocional de tamaño.</i> ● Armonía intuitiva en la utilización de elementos. ▲ <i>Exploración; experimentación, selección de elementos y materiales en relación a la intención representativa expresivo-comunicacional.</i> 	<p>▲ <i>Resolución a través de técnicas y procedimientos artísticos (modelado, móvil, construcción) de problemas de equilibrio de los elementos que conforman una estructura.</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>

EJE: LOS PROCEDIMIENTOS Y LAS TÉCNICAS DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

λ CONTENIDOS CONCEPTUALES
σ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
MÚSICA		
<p>LA AUDICIÓN SONORA Y MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La percepción global y parcial. ● La memoria sonora y musical. ● La evocación sonora. <p>▲ <i>Discriminación y reconocimiento en la percepción global y parcial.</i></p> <p>▲ <i>Memorización de un cancionero.</i></p>	<p>LA AUDICIÓN SONORA Y MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La percepción global y parcial. ● La memoria sonora y musical. ● La evocación sonora. <p>▲ <i>Discriminación y reconocimiento en la percepción global y parcial.</i></p> <p>▲ <i>Memorización de un cancionero.</i></p>	<p>LA AUDICIÓN SONORA Y MUSICAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La percepción global y parcial. ● La memoria sonora y musical. ● La evocación sonora. <p>● <i>Discriminación y reconocimiento en la percepción global y parcial.</i></p> <p>● <i>Memorización de un cancionero.</i></p>

PRIMERO

Reconocimiento de sonidos y de una selección de trozos musicales.

Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación.

LA VOZ

La voz infantil: registro y timbre.

La voz **adulta**: voces femenina y masculinas.

Modalidad de emisión-m voz hablada, voz cantada, diferentes recursos expresivo-vocales: chistido, tarareo.

Emisión-articulación de la voz hablada y cantada: adecuando el recurso vocal a descripciones y relatos sonoros, cuentos, canciones y melodías

Agrupamientos vocales: canto individual y grupal.

Conocimiento y registro de la propia voz.

Reconocimiento de las voces de los compañeros y maestros.

Identificación auditiva en obras vocales de la modalidad de emisión-articulación de la voz, sexo y edad de quien canta.

Conocimiento de la propia voz en el canto: posibilidades y dificultades.

Interpretación de canciones en una tesitura vocal media.

Conocimiento de la voz hablada y descubrimiento de otros sonidos vocales.

Exploración de la propia voz en el canto y en la voz hablada.

Interpretación de un repertorio de canciones que

SEGUNDO

Reconocimiento de sonidos y de una selección de trozos musicales.

Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación.

LA VOZ

La voz infantil registro y timbre.

La voz **adulta**: voces femenina y masculinas.

Modalidad de emisión-articulación: voz hablada, voz cantada. Diferentes recursos expresivos vocales: boca cerrada.

Emisión-articulación de la voz hablada y cantada: adecuando el recurso vocal a descripciones y relatos sonoros, cuentos, canciones y melodías.

Agrupamientos vocales: canto individual y en pequeños grupos dentro del conjunto vocal.

Conocimiento y registro de la propia voz.

Reconocimiento de las voces de los compañeros y maestros.

Identificación auditiva en obras vocales de la modalidad de emisión-articulación de la voz, sexo y edad de quién canta.

Conocimiento de la propia voz en el canto: posibilidades y dificultades.

Interpretación de canciones en una tesitura vocal media.

Conocimiento de la voz hablada y descubrimiento de otros sonidos vocales.

Exploración de la propia voz en el canto y en la voz hablada.

Interpretación de un repertorio de canciones que fa-

TERCERO

Reconocimiento de sonidos y de una selección de trozos musicales.

Reconstrucción de situaciones sonoras a través de su evocación.

LA VOZ

● La voz infantil: registro y timbre.

● La voz **adulta**: voces femenina y masculinas.

● **Modalidad de emisión:** voz hablada, voz cantada. Diferentes recursos expresivos: silbido.

Emisión-articulación de la voz hablada y cantada: adecuando el recurso vocal a descripciones y relatos sonoros, cuentos, canciones y melodías.

● **Agrupamientos** vocales: canto individual y en pequeños grupos dentro del conjunto vocal.

Conocimiento y registro de la propia voz

Reconocimiento de las voces de los compañeros y maestros.

Identificación auditiva en obras vocales de la modalidad de emisión-articulación de la voz, sexo y edad de quién canta.

Conocimiento de la propia voz en el canto: posibilidades y dificultades.

Interpretación de canciones transponiendo la tonalidad a otras más altas o más bajas de acuerdo con la propia comodidad vocal.

Conocimiento de la voz hablada y descubrimiento de otros sonidos vocales.

Exploración de la propia voz en el canto y en la voz hablada.

Interpretación de un repertorio variado de cancio-

PRIMERO

favorecen el juego de roles, el movimiento corporal, etc..

Interpretación de melodías y canciones, concediendo al canto diferente tono emocional según la trama argumental de la obra,

LA PERCUSIÓN CORPORAL

Motivo rítmico-corporal y ajuste temporal: de pulsaciones regulares en sincronía con discursos musicales de rítmica proporcional, atendiendo a la presencia-ausencia de sonido y en tempo moderado.

Motivo rítmico, ajuste motor y estructura formal: cambio de acción corporal y de segmento corporal por frase.

Motivo rítmico-corporal y segmentos corporales utilizados: acciones sucesivas de brazos/manos, piernas/pies.

Motivo rítmico-corporal y motricidad: gruesa: entrecchoque de palma abierta, cerrada, dedos sobre palma, etc.

Exploración de las posibilidades sonoras del cuerpo (planos sonoros corporales).

Interpretación mediante acciones corporales sucesivas.

INSTRUMENTOS SONOROS Y MUSICALES

Materiales y objetos: características, propiedades. Relación entre materiales y sonido: superficie-textura; tamaño-registro; forma/material-sonoridad.

SEGUNDO

vorecen el juego de roles, la improvisación cantada el movimiento corporal, etc..

Interpretación de melodías y canciones, concediendo al canto diferente tono emocional según el carácter de la obra.

LA PERCUSIÓN CORPORAL

Motivo ritmo-corporal y ajuste temporal: de pulsaciones regulares, en sincroma con discursos musicales de rítmica proporcional, en tempo moderado, y rápido.

Motivo rítmico-corporal, ajuste motor y estructura formal: cambio de acción corporal y de segmento corporal por motivo.

Motivo rítmico-corporal y segmentos corporales utilizados: acciones simultáneas/asociadas de brazos-manos, pierna/pies.

Motivo rítmico-corporal y motricidad: fina: ejecuciones que comprometan destrezas digitales (castañetas).

Exploración de las posibilidades del cuerpo e interpretación mediante acciones corporales simultáneas asociadas.

**INSTRUMENTOS SONOROS Y MUSICALES**

Materiales y objetos: características, propiedades. Relación entre materiales y sonido: superficie-textura; tamaño-registro; forma/material-sonoridad.

TERCERO

nes que favorecen el juego dramático, de rápida reacción los roles solísticos dentro del conjunto.

Interpretación de melodías y canciones, concediendo al canto diferente tono emocional según las particularidades expresivas de la obra

LA PERCUSIÓN CORPORAL

Motivo rítmico-corporal y ajuste temporal de pulsaciones regulares en sincronía con discursos musicales de rítmica proporcional, en fragmentos contados en número de tiempos y en diferentes tempi.

Motivo rítmico-corporal, ajuste motor y estructura formal: cambio de acción corporal y de segmento corporal comprometido cada tres/dos/un tiempo.

Motivo rítmico-corporal y segmentos corporales utilizados: acciones disociadas de brazos/manos, de piernas/pies.

Motivo rítmico-corporal y motricidad: ejecuciones que comprometen destrezas digitales en diferentes velocidades.

Exploración de las posibilidades sonoras del cuerpo e interpretación mediante acciones corporales sucesivas y simultáneas asociadas.

**INSTRUMENTOS SONOROS Y MUSICALES**

● **Materiales y objetos:** características, propiedades.
● **Relación entre materiales y sonido:** superficie-textura; tamaño-registro; forma/material-sonoridad.

PRIMERO

Partes de los instrumentos: materia vibrante, cuerpo resonante, material excitante (dedos, manos, palillos, baquetas, etc.).

Modos de acción para producir sonido: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, puntear, etc..

Instrumentos realizados con objetos de uso cotidiano.

Algunos instrumentos aborígenes y folklóricos e instrumentos más conocidos de la orquesta.

Ejecución instrumental. Expresión.

Exploración sonora de materiales y objetos cotidianos.

Confeción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano.

Descubrimiento de sus posibilidades sonoras.

Exploración de diferentes modos de acción para producir sonido.

Improvisación instrumental, individual y grupal.

Ejecución instrumental seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo a las particularidades expresivas y de estilo de la obra musical.

Ejecución de fuentes sonoras que demandan destrezas de ejecución no vinculadas con el sostén del cuerpo (autoportantes).

Producción de relatos sonoros seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo al argumento/trama de la historia.

SEGUNDO

Partes de los instrumentos: materia vibrante, cuerpo resonante, material excitante (dedos, manos, palillos, baquetas, etc.).

Modos de acción para producir sonido: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, puntear, etc..

Instrumentos realizados con objetos de uso cotidiano.

Algunos instrumentos aborígenes y folklóricos e instrumentos más conocidos de la orquesta.

Ejecución instrumental. Expresión.

Exploración sonora de materiales y objetos cotidianos.

Confeción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano.

Descubrimiento de sus posibilidades sonoras.

Exploración de diferentes modos de acción para producir sonido

Improvisación instrumental, individual y grupal.

Ejecución instrumental seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo a las particularidades expresivas y de estilo de la obra musical.

Ejecución de fuentes sonoras que demandan destrezas de ejecución vinculadas con el sostén de un cuerpo fijo y que alternan el uso de hasta dos sectores corporales independientes.

Producción de relatos sonoros especulando con el comportamiento del sonido en un atributo, cambiando los mediadores, los modos de acción, la resonancia.

TERCERO

Partes de los instrumentos: materia vibrante, cuerpo resonante, material excitante (dedos, manos, palillos, baquetas, etc.).

Modos de acción para producir sonido: golpear, sacudir, raspar, frotar, entrechocar, soplar, puntear, etc..

Instrumentos realizados con objetos de uso cotidiano.

Algunos instrumentos aborígenes y folklóricos e instrumentos más conocidos de la orquesta.

Ejecución instrumental. Expresión.

Exploración sonora de materiales y objetos cotidianos.

Confeción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano.

Descubrimiento de sus posibilidades sonoras.

Exploración de diferentes modos de acción para producir sonido

Improvisación instrumental, individual y grupal.

Ejecución instrumental seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo a las particularidades expresivas y de estilo de la obra musical.

Ejecución de fuentes sonoras que demandan destrezas de ejecución vinculadas con el sostén de un cuerpo móvil, que demandan el toque sobre superficies restringidas y alternan el uso de hasta dos sectores corporales independientes.

Producción de relatos sonoros especulando con el comportamiento del sonido en más de un atributo.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>EL MOVIMIENTO CORPORAL</p> <p>Relacionado con los demás contenidos de la música.</p> <p>Movimiento corporal y melódico: movimiento ascendente y descendente.</p> <p>Movimiento corporal y estructura formal: cambio de movimiento por frase/sección.</p> <p>Movimiento corporal y características expresivas de la obra: concordancia entre diferentes calidades de movimiento y particularidades expresivas como carácter, dinámica, fraseo, etc..</p> <p><i>Representación corporal de atributos del sonido</i> <i>Creación de movimientos libres y pautados.</i></p>	<p>EL MOVIMIENTO CORPORAL</p> <p>Relacionado con los demás contenidos de la música.</p> <p>Movimiento corporal y diseño melódico: movimiento ascendente y descendente.</p> <p>Movimiento corporal y estructura formal: cambio de movimiento por frase/sección.</p> <p>Movimiento corporal y características expresivas de la obra: concordancia entre diferentes calidades de movimiento y particularidades expresivas como carácter, dinámica, fraseo, etc..</p> <p><i>Representación corporal de atributos del sonido.</i> <i>Creación de movimientos libres y pautados.</i></p>	<p>EL MOVIMIENTO CORPORAL</p> <p>Relacionado con los demás contenidos de la música.</p> <p>Movimiento corporal y melódico: movimiento ascendente y descendente.</p> <p>Movimiento corporal y estructura formal: cambio de movimiento por frase/sección.</p> <p>Movimiento corporal y características expresivas de la obra: concordancia entre diferentes calidades de movimiento y particularidades expresivas como carácter, dinámica, fraseo, etc..</p> <p><i>Representación corporal de atributos del sonido.</i> <i>Creación de movimientos libres y pautados.</i></p>

EJE: LOS PROCEDIMIENTOS Y LAS TÉCNICAS DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

CONTENIDOS CONCEPTUALES CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
EXPRESIÓN CORPORAL		
<p>El cuerpo. Comunicación y Expresión. Movimiento. Juego. Emoción. Improvisación. <i>Experimentación y posibilidades del cuerpo en relación a los otros.</i> <i>Experimentación en juegos que desarrollen y am-</i></p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>→</p> <p>→</p>

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p><i>nicación individual y grupal.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Experimentación de juegos de desinhibición.</i> ▲ <i>Experimentación de juegos de sensibilización sensorial y emotiva.</i> ▲ <i>Exploración de juegos que amplíen la imaginación y las capacidades de los recursos corporales y vocales individuales y grupales.</i> ▲ <i>Exploración del mundo cercano: Espacio. Tiempo.</i> <i>Juego de roles a partir de personas reales o imaginarias, a situaciones inventadas o cotidianas.</i> ▲ <i>Improvisación: A partir de soportes o estímulos diversos y amplios. No hay necesariamente una secuenciación, el maestro puede hacer hincapié en el que considere más conveniente. Se realizarán en subgrupos. Pueden ser: corporales, gestuales, sonoros, visuales, literarios, verbales, vestuarios, máscaras.</i> 	→	→
PLÁSTICA		
<ul style="list-style-type: none"> ● Dibujo. ▲ <i>Exploración de materiales como: crayones, fibras, marcadores, tizas, bolígrafos, carbonilla; sobre soportes de tamaños, texturas y formatos diversos.</i> ▲ <i>Utilización de materiales diversos para realizar dibujos directos en el plano horizontal y vertical.</i> 	→ →	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Selección de materiales, herramientas y soportes según la intención representativa-comunicativa-expresiva.</i> ▲ <i>Combinación personal de procedimientos conocidos en producciones bi y tridimensionales.</i> ▲ <i>Experimentación y utilización de procedimientos de mayor complejidad como: decoloración, esgrafado, carbografía, plastigrafía, dibujo ciego.</i>

PRIMERO

● Pintura.

- ▲ *Exploración de materiales: témpera, tizas de colores, anilinas, crayones, fécula de maíz coloreada, cola vinílica de colores; herramientas (pinceles gruesos, esponjas, hisopos); soportes (papeles de diversos tamaños, formatos, texturas y colores); cartulina, lija, madera, tela.*
- ▲ *Utilización de diversos materiales, herramientas y pinturas directas sobre plano horizontal y vertical.*

● Encolado (collage).

- ▲ *Experimentación con el rasgado, trozado, recortado digital y con tijeras con papeles diversos: de diario, manila, cometa, afiche, de revistas, lisos y texturados.*
- ▲ *Utilización del rasgado, trozado, recortado en producciones bi y tridimensionales.*

● Modelado.

- ▲ *Manipulación y exploración de materiales para modelar: arcilla, crealina, plastilina, masa de sal, papel maché.*
- ▲ *Utilización del procedimiento para representar experiencias, vivencias, fantasías significativas.*

SEGUNDO



TERCERO

Exploración, con materiales no convencionales y de la zona.

Exploración de nuevos medios e instrumentos: software-mouse.

Utilización personal de procedimientos y técnicas conocidas.

Combinación de materiales en producciones bi y tridimensionales.

Exploración con materiales no convencionales y de la zona (pigmentos vegetales, minerales, etc.), de uso cotidiano y sus posibilidades.

Utilización de materiales, herramientas y soportes diversos para realizar pintura directa en el plano horizontal y vertical.

Grabado.

▲ *Exploración y aplicación de materiales que posibiliten la realización de: falsa xilografía sobre placas de telgopor. Monocopias.*

▲ *Estampados.*

▲ *Combinación y utilización personal de los procedimientos conocidos.*

▲ *Utilización del rasgado, trozado recortado digital y con tijera en producciones bi y tridimensionales.*

▲ *Selección de los materiales según la intencionalidad representativa-comunicativa-expresiva.*

▲ *Exploración de materiales como: hilos, alambres blandos, palillos, cartón, cartulina, etc., para com-*

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Construcción. <i>Manipulación y exploración de materiales como: cartulina., cartones blandos, cartones pre-moldeados, cartones corrugados, p.v.c., hilos, materiales de desecho (corchos, tapas, envases, etc.).</i> <i>Combinación de diversos materiales para realizar: móviles, máscaras, titeres, objetos, juguetes, escenografías y disfraces sencillos.</i></p>	<p style="text-align: center;">→</p> <p style="text-align: center;">→</p>	<p><i>binar con las pastas de modela>: Experimentación con diferentes elementos que permitan realizar incisiones en las pastas para modelar Realización de combinaciones personales para representar animales, personajes y escenas de la vida cotidiana.</i></p> <p style="text-align: center;">→</p> <p><i>Experimentación con materiales y herramientas que requieren mayor dominio psicomotriz: poliuretano, alambres blandos, cartón corrugado, fibras vegetales y sintéticas, telas, aerosol, tijeras, alicates, pegamentos. Exploración de materiales de la zona que permitan ser transformados y utilizados en función representativa expresiva. Utilización y combinación personal de materiales y procedimientos para realizar: dátiles, máscaras, titeres, disfraces, juguetes, objetos, escenografías sencillas.</i></p>

EJE: LA INFORMACIÓN SENSORIAL: PERCEPCIÓN

● CONTENIDOS CONCEPTUALES
 ▲ CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
MÚSICA		
<ul style="list-style-type: none"> ● La percepción libre-orientada. ● Invención de situaciones lúdico-simbólicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La percepción libre-orientada. ● Invención de situaciones lúdico-simbólicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La percepción libre-orientada. ● Invención de situaciones lúdico-simbólicas.

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>La percepción sensible: senso-motriz.</p> <p><i>Traducción de sonidos percibidos en imágenes visuales, movimientos corporales y gestos.</i></p> <p>La percepción analítica:</p> <p><i>Discriminación de los elementos componentes del lenguaje sonoro y musical.</i></p> <p>La información del mundo exterior.</p> <p><i>Registro de la información del mundo circundante, a través de la exploración multisensorial y lúdica.</i></p> <p><i>Apreciación sensorial del mundo que nos rodea</i></p> <p>Las sensaciones auditivas visuales, olfativas, táctiles.</p> <p>Las emociones: asociaciones significativas.</p> <p><i>Expresión de las sensaciones y emociones.</i></p> <p><i>Registro de experiencias y vivencias.</i></p>	<p>La percepción sensible: senso-motriz.</p> <p><i>Traducción de sonidos percibidos en imágenes visuales, movimientos corporales y gestos.</i></p> <p>La percepción analítica:</p> <p><i>Discriminación de los elementos componentes del lenguaje sonoro y musical.</i></p> <p>La información del mundo exterior.</p> <p><i>Registro de la información del mundo circundante, a través de la exploración multisensorial y lúdica.</i></p> <p><i>Apreciación sensorial del mundo que nos rodea.</i></p> <p>Las sensaciones auditivas, visuales, olfativas, táctiles.</p> <p>Las emociones: asociaciones significativas.</p> <p><i>Expresión de las sensaciones y emociones.</i></p> <p><i>Registro de experiencias y vivencias.</i></p>	<p>La percepción sensible: senso- motriz.</p> <p><i>Traducción de sonidos percibidos en imágenes visuales, movimientos corporales y gestos.</i></p> <p>La percepción analítica:</p> <p><i>Discriminación de los elementos componentes del lenguaje sonoro y musical.</i></p> <p>La información del mundo exterior</p> <p><i>Registro de la información del mundo circundante, a través de la exploración multisensorial y lúdica.</i></p> <p><i>Apreciación sensorial del mundo que nos rodea.</i></p> <p>Las sensaciones auditivas, visuales, olfativas, táctiles.</p> <p>Las emociones: asociaciones significativas.</p> <p><i>Expresión de las sensaciones y emociones.</i></p> <p><i>Registro de experiencias y vivencias.</i></p>
EXPRESIÓN CORPORAL		
<p>Percepción libre-orientada.</p> <p>Percepción sensible: senso-motriz.</p> <p>Percepción analítica: discriminación, análisis y lectura de los elementos constitutivos del movimiento corporal y del sonido.</p> <p>La información del mundo exterior.</p>	→	→

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
	PLASTICA	
<p>La información del mundo exterior. <i>Exploración multisensorial del entorno natural y social.</i></p>	→	→
<p><i>Registra de la experiencia.</i> <i>Selección de sin objeto para la exploración.</i> <i>Registra de la vivencia.</i></p>	→	→
<p>Las sensaciones visuales, auditivas, olfativas, táctiles.</p>	→	→
<p><i>Asociación de sensaciones auditivas con vivencias.</i></p>	→	→
<p><i>Asociación de sensaciones táctiles con vivencias.</i></p>		
<p><i>Asociación de sensaciones olfativas con vivencias.</i></p>		
<p><i>Asociación de sensaciones visuales con vivencias.</i></p>	→	→
<p><i>Utilización de los cinco receptores básicos, estableciendo contrastes y relaciones mutuas.</i></p>		
<p><i>Expresión de las sensaciones y emociones.</i></p>		
<p>Percepción libre.</p>	→	→
<p>Percepción orientada.</p>		
<p><i>Observación global del entorno.</i></p>		
<p><i>Observación global del hecho artístico.</i></p>	→	→
<p><i>Observación de mensajes visuales.</i></p>		
<p><i>Observación de imágenes y asociaciones con emociones y sensaciones.</i></p>		
<p>Percepción analítica.</p>	→	→
<p><i>Observación del entorno, sus formas, colores, texturas, tamaños.</i></p>		
<p><i>Observación del hecho artístico, los elementos que lo componen.</i></p>	→	→
<p><i>Observación de imágenes fijas.</i></p>		

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>Los ámbitos de difusión de las manifestaciones artísticas convencionales y no convencionales más cercanos: El museo, el teatro, los talleres, los estudios y espacios no convencionales (murales y teatro calle@).</p> <p><i>Comentarios sobre las producciones artísticas y sobre lo descubierto durante visitas a paseos, plazas, exposiciones y teatro.</i></p> <p>La codificación y decodificación espontánea.</p> <p><i>Movilización de la curiosidad, la fantasía y la creatividad a partir del contacto con diferentes producciones artísticas.</i></p> <p>Los diferentes tipos de construcciones artísticas: sonoras, visuales, olfativas, tiles y de movimiento (música, plástica, teatro, danza, expresión corporal).</p> <p><i>Reconocimiento de las diferentes formas de manifestaciones artísticas de distintas épocas y culturas.</i></p>	<p>Los ámbitos de difusión de las manifestaciones artísticas convencionales y no convencionales más cercanos: El museo, el teatro, los talleres, los estudios y espacios no convencionales (murales y teatro callejero).</p> <p><i>Comentarios sobre las producciones artísticas y sobre lo descubierto durante visitas a paseos, plazas, exposiciones y teatro.</i></p> <p>La ecodificación y decodificación espontánea.</p> <p><i>Movilización de la curiosidad, la fantasía y la creatividad a partir del contacto con diferentes producciones artísticas.</i></p> <p>Los diferentes tipos de construcciones artísticas: sonoras, visuales, olfativas, tiles y de movimiento (música, plástica, teatro, danza, expresión corporal).</p> <p><i>Reconocimiento de las diferentes formas de manifestaciones artísticas de distintas épocas y culturas.</i></p>	<p>Los ámbitos de difusión de las manifestaciones artísticas convencionales y no convencionales más cercanos: El museo, el teatro, los talleres, los estudios y espacios no convencionales (murales y teatro callejero).</p> <p><i>Comentarios sobre las producciones artísticas y sobre lo descubierto durante visitas a paseos, plazas, exposiciones y teatro.</i></p> <p>La codificación y decodificación espontánea.</p> <p><i>Movilización de la curiosidad, la fantasía y la creatividad a partir del contacto con diferentes producciones artísticas.</i></p> <p>Los diferentes tipos de construcciones artísticas: sonoras, visuales, olfativas, táctiles y de movimiento (música, plástica, teatro, danza, expresión corporal).</p> <p><i>Reconocimiento de las diferentes formas de manifestaciones artísticas de distintas épocas y culturas.</i></p>
EXPRESION CORPORAL		
<p>El patrimonio cultural. La producción artística del entorno: autores, directores, actores, entrenamientos, elencos. Codificación, decodificación, lectura y análisis. Los diferentes tipos de construcción en Expresión corporal.</p>	→	→

PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Distintos espacios donde se representa Expresión Corporal (convencionales y no convencionales): salas, espacios a cielo abierto, otros . ● Estudios, investigaciones, publicaciones. ▲ <i>Reconocimiento e indagación del patrimonio cultural.</i> ▲ <i>Lectura, análisis y comentarios sobre las producciones artísticas y sobre lo descubierto durante visitas a paseos, plazas, exposiciones, muestras, teatros.</i> ▲ <i>Reconocimiento de las diferentes formas de manifestación artístico-cultural, en las distintas épocas históricas.</i> 	→	→
TEATRO		
<p>El patrimonio cultural. La producción artística del entorno: autores, directores, actores, entrenamientos, elencos. Codificación, decodificación, lectura y análisis. Los diferentes tipos de construcciones artísticas: distintos modos de representación, teatro a la italiana, circular, de títeres, callejero, radioteatro y otros. El teatro: estudios e investigaciones, talleres, maestros, espacios diferentes donde se representa, espacios convencionales y no convencionales. <i>Reconocimiento e indagación del patrimonio cultural del entorno cercano y de la región.</i> <i>Lectura, análisis y comentarios sobre las producciones artísticas y sobre lo descubierto durante visitas a paseos, plazas, exposiciones, muestras, teatros.</i> <i>Reconocimiento de las diferentes formas de manifestación artístico-cultural, en las distintas épocas históricas.</i></p>	→	→

PRIMERO

SEGUNDO

TERCERO

PLÁSTICA

El patrimonio cultural.

Reconocimiento del patrimonio cultural de su entorno y de su región.



La escuela y las instituciones del barrio como ámbito de difusión y promoción de las expresiones artísticas.

Aproximación cotidiana y natural al hecho artístico.



Desarrollo del gusto estético.

Los productos artísticos del entorno.

Relevamiento de artistas y artesanos en el área familiar y barrial.



Observación de los ámbitos de elaboración y producción artístico-artesana.



Observación del artista-artesano en el proceso de producción.

Codificación y decodificación espontánea.

Comentarios sobre las producciones artísticas y sus descubrimientos respecto a los materiales como a su contenido.



Reconocimiento de los diferentes medios de expresión.

El museo, los talleres, estudios, espacios no convencionales (murales y teatro callejero).



Movilización de la sensibilidad, la creatividad, la curiosidad con la experiencia estética a partir del contacto directo con el hecho artístico.



Reconocimiento de las manifestaciones artísticas de distintas épocas y culturas.



BIBLIOGRAFÍA

- ABADI y otros. (1992). *Música maestro*. Humanitas. Buenos Aires.
- ABBADIE y GILLIE. (1976). *El niño en el universo del sonido*. Kapelusz. Buenos Aires.
- AGUILAR, Maria del Carmen. (1991). *Folklore para armar*. Culturales Argentinas.
- AKOSCHKY, Judith. (1988). *Cotidiáfonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Wordj. Buenos Aires.
- ARETZ, Isabel. *El folklore musical argentino*. Ricordi. Buenos Aires.
- COCE, Cesar. *Psicología y currículum*. Contenidos de la Reforma.
- COLUCCIO, Felix. (1985). *Folklore para la escuela*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- DELANDE, François. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi. Buenos Aires.
- ESPINOSA y otros. (1983). *Nuevas propuestas sonoras*. Ricordi. Buenos Aires.
- FERRER0 y otros. (1979). *Planeamiento de la enseñanza musical*. Ricordi. Buenos Aires.
- FERRER0 y FURNIC. (1976/1981). *Musijugando*. Números 1 a 6. Ricordi. Buenos Aires.
- FLURY, Lazaro. *Folklore*. Contribución a su estudio integral. Colmegna. Santa Fe.
- FRAISSE. (1976). *Psicología del ritmo*. Mor-ata. Barcelona.
- FREGA, Ana Lucha. (1978). *Música para maestros*. Marymar. Buenos Aires.
- FREGA y VAUGHAN. (1980). *Creatividad musical*. Fundamentos y estrategias para su desarrollo. Casa América S.A. Buenos Aires.
- FREGA, Ana Lucía. (1994). *Propuesta de CBC para Música*. MCyE.
- GAINZA, Violeta.(1977). *Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación Musical*. Eudeba. Buenos Aires.
- GAINZA, Violeta. (1992). *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Guadalupe. Buenos Aires.
- GARDNER. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Paidós. Buenos Aires.
- GESUALDO, Vicente. (1988). *La música en la Argentina*. Stella. Buenos Aires.
- GORINI, Vilma. *El coro de niños*. Guadalupe. Buenos Aires.
- KRCPFL, Francisco. (1983). *Reflexiones sobre el fenómeno musical*. Agrupación Nueva Música. Buenos Aires.
- MALBRAN, Silvia. (1980). *El aprendizaje musical de los niños*. Acti Libro. Buenos Aires.
- MALBRAN, FURNÓ y ESPINOSA. (1988). *Resonancias*. Libros 1 y 2. Ricordi. Buenos Aires.
- MALBRAN, MART/NEZ y SEGALERBA. (1994). *Audio Libro 1*. Musicales Las Musas. Buenos Aires.
- NERVI, Ricardo. (1987). *El folklore en la regionalización de la enseñanza*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- PASSAFARI, Clara. (1968). *Folklore y educación*. Kapelusz. Buenos Aires.
- PASSAFARI, Clara. (1989). *El patrimonio folklórico y su aplicación educativa*. Temas del folklore aplicado.
- PAYNTER, John. (1991). *Oír, aquí y ahora*. Ricordi. Buenos Aires.
- PAYNTER, John. (1993). *La música moderna en la escuela*. Guadalupe. Buenos Aires.
- REVISTA LATINOAMERICANA DE EDUCACIÓN MUSICAL. (desde 1991). *Notas... al margen del pentagrama*. Fundación S3. Buenos Aires.
- SARTA, Carmelo. (1977). *Creación e iniciación musical*. Ricordi. Buenos Aires.
- SCHAFER, Murray. (1965). *El compositor en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.
- SCHAFER, Murray. (1967). *Limpieza de oídos*. Ricordi. Buenos Aires.
- SCHAFER, Murray. (1969). *El nuevo paisaje sonoro*. Ricordi. Buenos Aires.
- SCHAFER, Murray. (1970). *Cuando las palabras cantan*. Ricordi. Buenos Aires.
- SCHAFER, Murray. (1971). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi. Buenos Aires.

- SELF, George. (1991). Nuevos **sonidos en** clase. Ricordi. Buenos Aires.
- SWANMICK. (1991). **Música, mente y educación**. Morata. Barcelona.
- VIVANCO, Pepa. (1986). Exploremos **el sonido**. Ricordi. Buenos Aires.
- WILLEMS, Edgard. (1961). **Las bases psicológicas de la Educación Musical**. Eudeba. Buenos Aires.



BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, J. (1981). **Expresión corporal en la enseñanza**. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Madrid.
- ALONSO, J. (1976). **Expresión corporal**. Editorial Muralla. Madrid.
- ALONSO, J. (1984). **Expresión y creatividad corporal**. Grup Dissabte. Valencia.
- BARA, A. (1975). **La expresión por el cuerpo**. Eds. Búsqueda. Buenos Aires.
- BERTRAND, M. y DUMONT, N. (1973). **L'expression corporelle d'école**. Librairie J. Vrin. Paris.
- BLOT, B. (1967). **L'expression corporelle, Les cahiers de l'éducation permanente**. Ligue Française de l'enseignement. Paris.
- BOAL, A. (1975)., 200 **ejercicios y juegos**. Crisis. Buenos Aires.
- BRIKMAN, L. (1975). **El lenguaje del movimiento corporal**. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- DOBBELEARE, G. (1965). **Pedagogía de la expresión**. Nova Terra. Barcelona.
- FENDELKRAIS, M. (1982). **Autoconciencia por el movimiento**. Paidós. Buenos Aires.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977). **Simbología del movimiento**. Científico-Médica. Barcelona.
- MOTOS TERUEL, T. (1986). **Juegos y Experiencias de Expresión Corporal**. Humanitas. Barcelona.
- STOKOE, P. (1980). **Expresión corporal. Arte, Salud y Educación**. Editorial Humanitas. Buenos Aires.



BIBLIOGRAFÍA

- ABELLAN, J. (1983). **La representación teatral**. Edición 62. Barcelona.
- ASTROSKY, D. y Ot. (1992). **Temas de pedagogía teatral, ArteFacto No. 3 (Escuela de Teatro de Buenos Aires)** Buenos Aires.
- BOAL, A. (1975). **200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro**. Crisis. Buenos Aires.
- BOAL, A. (1975). **Técnicas latinoamericanas de teatro popular**. Corregidor. Buenos Aires.
- CERVERA, J. (1981). **Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años**. Cincel - Kapelusz. Madrid.
- CUPIT, A. (1979). **Juguemos a imaginar**. Plus Ultra. Buenos Aires.
- EINES, J. y MANTOVANI A. (1984). **Didáctica de la Dramática Creativa**. Serie Práctica. Barcelona.
- ELOLA, H. (1989). **Teatro para maestros**. Ediciones Marymar. Buenos Aires.
- FABREGAS, X. (1975). **Introducción al lenguaje teatral**. Libros de la Frontera. Barcelona.
- FAURE, G., y LASCAR, S. (1981). **Ejercicio dramático en la escuela**. Cincel - Kapelusz. Madrid.

- FINCHELMAN, M.R. (1981). *Expresión teatral infantil*. Plus Ultra. Buenos Aires.
- STANISLAVSKI, C. (1979). *Preparación del actor*. De. Pléyade. Buenos Aires.
- VEGA, R. (1981). *El teatro en la educación*. Plus Ultra. Buenos Aires.



BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, R. (1985). *Arte y percepción visual*. Eudeba. Buenos Aires.
- BALADA MONCLUS, M. y TERRADELLAS, R. (1987). *La educación visual en la escuela*. Paidós, Biblioteca de Pedagogía. Madrid.
- CONTENIDOS BASICOS COMUNES DE LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA. (1995). MEC. Buenos Aires.
- EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós. Barcelona.
- GADAMER, H. (1994). *La actualidad de lo bello*. Paidós. Barcelona.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós. Barcelona.
- GLOTON, R. (1966). *El arte en la escuela*. Vicens-Vives. España.
- HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ. (1991). *Que es la educación artística*. Sendai. Barcelona.
- LOWENFELD, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz. Buenos Aires.
- MOCCIO, F. (1990). *Hacia la creatividad*. Lugar. Ediciones Argentinas. Buenos Aires.
- PORCHER, Luis y otros. (1975). *La educación estética: lujo o necesidad*. Kapelusz. Buenos Aires.
- READ, H. (1978). *Educación por el arte*. Seix Barral. Buenos Aires.
- SIKORA, J. (1979). *Manual de métodos creativos*. Kapelusz. Buenos Aires.



Educación Física

FUNDAMENTACIÓN GENERAL

El hombre evoluciona en una continua y permanente interacción, mediante diferentes procesos secuenciales que tienen lugar en un contexto altamente estimulante y donde él es el protagonista dinámico por excelencia.

La sociedad democrática requiere de los ciudadanos competencias que le permitan pensar estratégicamente, ser solidarios y cooperativos con los otros, definir situaciones con toma de decisiones operativas y acordes, es decir, que dispongan de una variabilidad de saberes significativos que le faciliten su ductibilidad en el cambio permanente.

La Educación Física es un aspecto fundamental de la realidad de la existencia humana, por ser el movimiento una forma de vincular a la persona con el medio en el que interactúa y se desarrolla. Ese cuerpo en movimiento exterioriza sus necesidades, instintos, motivaciones y . . . se comunica, expresa, relaciona, conoce y se reconoce.

Una concepción integral de la Educación Física nos permite entender la misma como una educación del ser humano centrada en el cuerpo y en el movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad, cuyo fin último es conseguir un conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno natural, físico y social.

Esta área disciplinar debe promover una armónica integración de las vivencias de la corporeidad a las distintas dimensiones del ser humano, entendiendo que cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción. Lograr ese vivir integrado presupone la aceptación de sí mismo. De lo dicho surge que . . .

"El cuerpo humano en movimiento, objeto de estudio del área disciplinar, es mucho más que el que nos describe la anatomía, la fisiología o la biomecánica, es el cuerpo que el hombre vive y experimenta, es la resultante de toda su experiencia personal, sus ideas, sentimientos, deseos, historias":



Es imposible, entonces, que cualquiera de las conductas llamadas motrices se produzcan únicamente por factores corporales; éstas incluyen siempre factores de orden cognitivo, afectivo, valorativo, social: **“Cualquiera sea la experiencia motriz, modifica en mayor o menor grado, según la Intencionalidad, la personalidad de quien la ejecuta”.**

Así esta área -La Educación Física- puede proponerse legítimamente el desarrollo de los alumnos desde todas las dimensiones del ser humano, no puede quedar reducida a un papel subsidiario o propedeutico de los saberes escolares.

Se vivencia el cuerpo cuando está en movimiento, entendiendo el movimiento como instrumento funcional y mediatizador de adaptación al medio. Vida y movimiento son inseparables y complementarios.

El movimiento humano, primero automático y luego espontáneamente deliberado y significativo, puede hacerse expresión, comunicación, representación; puede ser creación, juego, recreo, logro, hazaña, vía de encuentro consigo mismo y con los otros.

Identificada con la especificidad de la formación del cuerpo y de la motricidad, con la construcción de la disponibilidad corporal y, por ende, con todo lo que ello implica de equilibración intelectual y psíquica, el área se orienta en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida y del estado de salud.

Así resulta que si a través de una acción motora determinada el sujeto puede controlar su agresividad, desarrollar su fuerza de voluntad, la resistencia a la frustración, así como influir en el proceso de desarrollo cognitivo o en el mejoramiento de otros aprendizajes, esto será tenido en cuenta por el docente para canalizar u orientar su acción pedagógica.

Esta mirada desde el área exige reformular un enfoque didáctico-pedagógico, tomando al niño, al joven, como verdadero protagonista de la práctica **educativa, Integrándolo al proceso socio-histórico-cultural como marco referencia/ para dicha** práctica, en la medida en que este funcione como marco contextual de la significatividad de los saberes a aprender.

Puesto el sujeto ante una situación vital de aprendizaje y conociendo el docente su organización funcional, se tratará de construir con él los sucesivos aprendizajes, intentando simultáneamente el desarrollo funcional y relacional, destacando y dando prioridad a la formulación del proyecto de hombre, individual y colectivo para una sociedad cambiante.

No se reducirá la práctica a un mero hacer motriz o psicomotriz; será preciso en toda circunstancia didáctica, suscitar la reflexión sobre el hacer en el alumno. Esto significa que se promoverá un conjunto de producciones basadas en la práctica reflexiva de actividades corporales y motrices que le permitan el mejoramiento de sus desempeños y la construcción y/o elaboración de conceptos y procedimientos que enriquezcan el conocimiento de su propio cuerpo, de su motricidad y de la forma de transferirlos a variadas situaciones de vida.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se apoyará fundamentalmente en dos cuestiones:

- *Planteos de situaciones basadas en las necesidades, intereses y conocimientos adquiridos previamente por los alumnos y las demandas de la comunidad. Saberes significativos.*
- *El sujeto en el acto educativo no solo conocerá el cómo hacer sino que, a través de la intervención docente, reflexionará sobre el porque y el para que.*

Partiendo de una concepción integral de hombre, concibiéndolo como un todo y haciendo hincapié en la conducta motriz, objeto de estudio de nuestra área, se rescata la Implicancia del movimiento reflexivo y consciente y su significación social en la formación del futuro ciudadano para un mundo democrático.

EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER CICLO DE LA EGB

El niño que comienza a transitar el camino de la EGB, en los primeros años -influenciado por la actuación familiar, la actividad desplegada en el Nivel Inicial y la relación con sus pares- transcurre por un verdadero período de transición.

Este primer ciclo marca una etapa en que el pensamiento nacional sufre una evolución importante (esquema corporal, espacio, tiempo, atributo de los objetos, relaciones con los objetos, nociones de actividad ...).

Supera paulatinamente las etapas de pensamiento, dicho progreso posibilita el encuentro y razonamiento de nuevas relaciones, todo ello a través y ligado a **la acción, la manipulación y el uso de los objetos**.

El desarrollo intelectual tiene un basamento psicomotriz que en este primer ciclo debe, fundamentalmente, ser motivo de una tarea estimuladora con real sentido de equipo, entre todos los docentes de las distintas áreas

Un niño que en esta etapa haya tenido una adecuada estimulación sensomotora, con una amplia libertad para moverse, no manifestará problemas básicos; de relación con el espacio-tiempo inmediato, de relación con el mundo de los objetos, de reconocimiento de sí mismo como un "Yo" corporal con determinadas características...; y tendrá el camino allanado para el desarrollo y la complejización del campo nacional, a partir de:

- La anticipación operativa en función de un reconocimiento rápido de cambios de situación.
- La búsqueda de nuevas relaciones básicas.
- La diferenciación de matices.
- La captación de ritmos y esquemas variados.

Todo ello permitirá ampliar y afianzar bases seguras a partir de las cuales pueda lanzarse a la apropiación de saberes y haceres.

Desde la perspectiva de lo relacional, cabe mencionar un factor de cambio importante; el niño se concentra en las tareas motrices, le interesa el mundo que lo rodea, con objetividad, observación y exploración progresivas y comienza a salir del egocentrismo característico de las primeras edades. Es capaz de observar desde el punto de vista de los demás, tanto su entorno como a sí mismo.

Ocuparan gran parte del tiempo vital del niño diversas tareas con contenido de aprendizaje motor, que le posibilitarán ampliar el campo de habilidades progresivamente más complejas, con gran compromiso corporal y coordinativo; afirmarse en sí mismo; integrarse en actividades motrices grupales y en juegos colectivos con sus compañeros; disfrutar de su capacidad de moverse con eficiencia y calidad cada vez mayores.

Para ello se requerirá de una Educación Física enriquecida cualitativa y cuantitativamente, comprometida con un planteo integrado desde la perspectiva del niño, sin perder la identidad de sus contenidos disciplinares.

Se considera el movimiento como unidad operativa, compleja e inteligente, en su dimensión humana y como instrumento funcional y mediatizador de adaptación al medio social-físico-natural; y a la acción de **Educarpor el Movimiento**, como uno de los tres canales básicos junto al de **Educarpor las Ciencias** y el de **Educar por el Arte**, para lograr el abordaje de la tan mentada-deseada **Educación Integral**.



EXPECTATIVAS DE LOGROS

Vivenciar y controlar su cuerpo, teniendo en cuenta sus posibilidades de acción global y segmentaria.

Orientar las acciones en el espacio y en el tiempo, tomando al propio cuerpo como punto de referencia y en relación con los objetos, en las formas más variadas.

Usar y comparar esquemas posturales básicos, discriminando partes y lados más hábiles del cuerpo.

- Emplear un repertorio variado de esquemas motores básicos que lleven a:
 - El enriquecimiento del acervo motor generalizado, contando en su integración con nuevas y complejas respuestas de tipo general y de valor vital.
 - El desarrollo de sus capacidades senso-perceptivo-cinéticas, orgánicas y musculares ajustadas a su realidad.

Arribar a través de la búsqueda creativa y la exploración de procedimientos motrices a la solución de situaciones-problemas de orden disciplinar y de la vida cotidiana, con habilidad y destreza personal.

Jugar, proponer, construir juegos motores, funcionales, reglados, de roles; acordes con sus posibilidades e intereses, compartiendo el disfrute de jugar con el otro.

Exhibir sentido de pertenencia grupal, utilizando formas de anticipación, comunicación y contracomunicación en situaciones jugadas.

Aplicar y respetar normas de higiene personal y del entorno, así como pautas de conducta para el cuidado de la salud que lo acerque a una mayor calidad de vida.

Participar activamente en experiencias grupales en/con la naturaleza que desarrollen una mayor sensibilidad frente a la protección y conservación del medio ambiente.

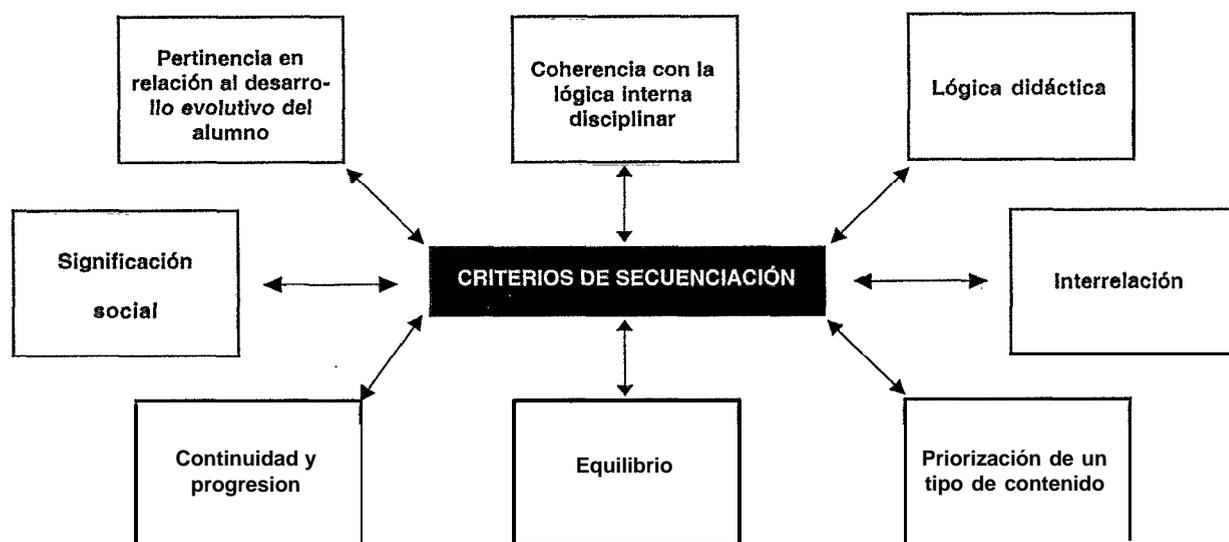
Vivenciar y controlar su cuerpo en un medio nuevo y diferente: el agua.

Utilizar e identificar formas generales de preparación y recuperación de:

- Funciones orgánicas, corporales y psíquicas.
- Del lugar donde se desarrolla la actividad específica.

CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

La secuenciación de los contenidos de Educación Física para la EGB resulta de la consideración de ciertos criterios fundamentales que le dan orientación y sentido, como:



Coherencia con la lógica interna disciplinar: se ha respetado la lógica interna de la disciplina, principalmente en dos, aspectos:

- a) El tipo de tareas motrices complejidad y especificidad creciente.
- b) Modelo de aprendizaje motor adecuación a las fases de aprendizaje de la conducta motora la que posee una estructura propia.

Pertinencia en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos: adecuación a la progresión de los modos de aprender de los alumnos (lógica psicológica).

Lógica didáctica: en orden a la complejización del contenido, adopción de procesos de trabajos progresivamente más complejos complicados y sistematizados.

Significación social: consideración de las demandas y/o exigencias socialmente significadas y culturalmente reconocidas.

Continuidad y progresión : avance en los distintos años, ciclos, niveles; progresión de los contenidos en función de la complejidad creciente.

El carácter cíclico de determinados contenidos del área comporta que en **cualidades motrices y juegos y deportes** puedan desarrollarse en un solo ciclo todos sus procedimientos (habilidades, estrategias) a través de variadas actividades. Éstos serán nuevamente tratados en otros ciclos. El tratamiento cíclico de estos contenidos permite un desarrollo en profundidad (perfeccionamiento) de un ciclo a otro, más que una distribución lineal de los mismos. Se partirá siempre de lo conocido a lo desconocido, de lo global a lo específico, de lo espontáneo a lo estructurado, de lo simple a lo complejo.

Equilibrio: los contenidos que se desarrollan hacen referencia a las expectativas de logros, sin que existan diferencias significativas. Se busca un equilibrio entre todos los contenidos del área.

Interrelación: los contenidos presentados se interrelacionan, para conseguir un aprendizaje más funcional y significativo.

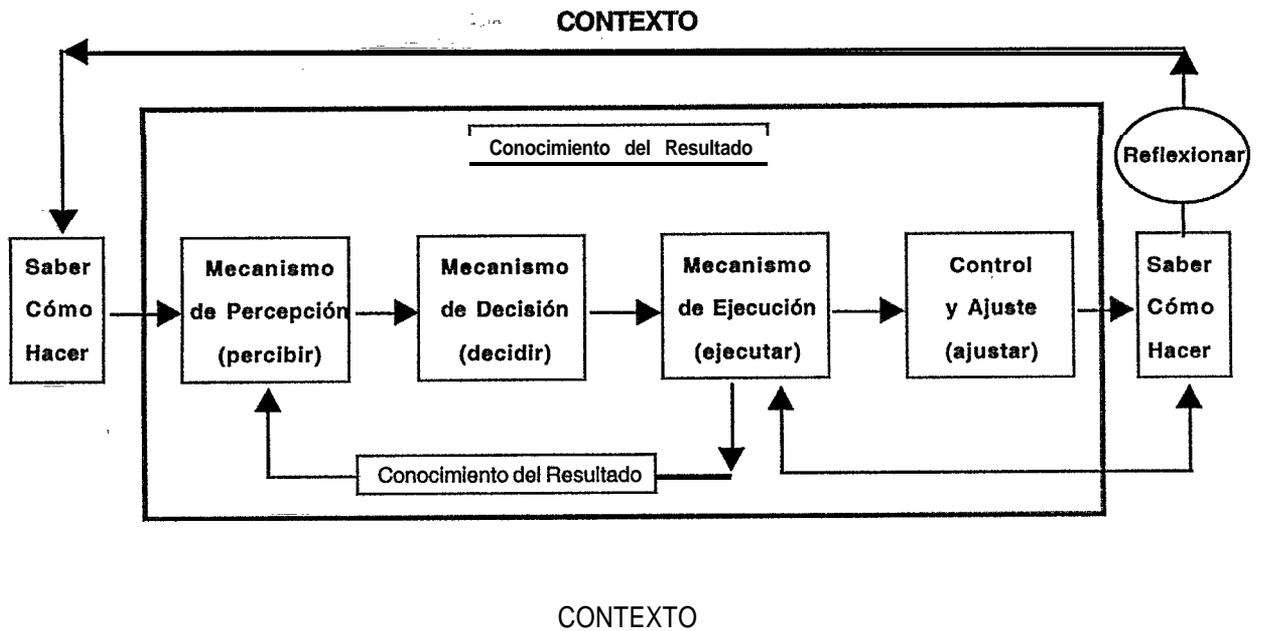
Priorización de un tipo de contenido: organización de la secuencia, a partir de un tipo de contenido como elemento facilitador. En el caso del área de Educación Física, atento a sus características, se opta por la secuenciación de los contenidos procedimentales.

Además de estas consideraciones generales para secuenciar y seleccionar contenidos, se ha de tener en cuenta la complejidad de la tarea motriz programada y su estrecha relación con el proceso de aprendizaje.

Tomado en cuenta el modelo de aprendizaje motor cognitivo, para establecer una secuencia coherente en las programaciones, será necesario analizar los distintos momentos funcionales y procedimentales de la acción motriz, incluyendo la reflexión sobre la práctica la que se constituye en procedimiento principal en la enseñanza de la Educación Física, para que el sujeto emplee convenientemente los distintos momentos en la acción, siempre dentro de un contexto determinado.

En el cuadro siguiente se trata de graficar y establecer la secuencia de los momentos funcionales y procedimentales de la acción motriz:





La observación de este cuadro evidencia el importante papel que la práctica reflexiva provoca, para que el niño utilice los distintos mecanismos funcionales y procedimentales del acto motor, los que se detallan a continuación:

↪ **Mecanismos de Percepción:** pueden definirse como aquellos factores que a través de la percepción reconocen: la situación donde se lleva a cabo la tarea motriz (espacio-tiempo-tarea-sus necesidades); al propio sujeto en movimiento (postura, imagen); para lanzarse a la búsqueda, en la memoria, de esquemas de experiencias anteriores y análisis de datos que posibiliten llegar a los...

↪ **Mecanismos de Decisión:** que son los encargados de decidir, a partir del análisis de los datos que proporcionan los mecanismos perceptivos y la disposición del sujeto en función del objetivo a alcanzar, cual será la respuesta motriz adecuada para que los..

Mecanismos de Ejecución: pongan en acto dicha respuesta motriz, a la vez que pueda o le sea posible llevar a cabo el...

Control y Ajuste: al recibir información sobre el resultado de la acción ya sea de origen propioceptivo e exteroceptivo, a través de estos circuitos se tiene conocimiento y conciencia tanto del movimiento en sí que se está realizando como de su resultado y su incidencia en el entorno, dando posibilidad de evaluarlo y corregirlo mientras se lo ejecuta, llegando a un saber *hacer* que a partir del..

Reflexionar: sobre la producción motriz, modos de concreción sus consecuencias y probables efectos, pueda en diferentes ensayos disponer del empleo de distintas propuestas de movimiento que lo lleven al cómo hacer, para qué hacer, y al por qué hacer; siempre dentro de un..

Contenido: donde se lleva a cabo la tarea motriz, del que el sujeto no podrá desvincularse, teniendo conocimiento de sus características, influencias, siendo un factor determinante para su concreción considerando, siempre para el planteo de una acción determinada al Niño *en Situación*.

Con respecto a la organización de los contenidos del área, estos se presentan agrupados en ejes que responden a configuraciones de movimientos, cultural y socialmente reconocidas y significadas, siendo desagregados de los prescriptos oportunamente en los CBC para el primer ciclo.

Ellos son:

1) **Los juegos motores:** en este eje se reúnen y organizan contenidos referidos al juego y a la regla, rescatando la actitud lúdica como esencia imprescindible para el desarrollo del alumno.



El juego es un elemento facilitador de interacción entre el alumnado, desarrollo de habilidades y destrezas, integración social, aprendizajes, prácticas significativas, desarrollo de las capacidades condicionales coordinativas. Es creación, invención, solución.

El juego adquirirá variadas formas, según la intencionalidad de quien lo proponga.

2) **La gimnasia:** en este eje se consideran y secuencian contenidos cuyo abordaje, intencionado y sistemático conlleva a: a) la formación corporal y motriz, tanto en su dimensión instrumental-utilitaria, como en su dimensión expresiva; b) el desarrollo de capacidades orgánicas y musculares, perceptivas y motrices; c) la sociabilidad, la creatividad, la inventiva; d) el desarrollo de la dimensión corporal para mejorar la calidad de vida.

3) **La vida en la naturaleza y al aire libre:** en este eje se proponen contenidos que, desde la experiencia-vivencia de actividades en/on la naturaleza, promuevan la sensibilización, y la reflexión sobre el medio natural para conocerlo, y así, comprenderlo, valorarlo y preservarlo.

4) **La natación:** en este eje se explicitan contenidos que refieren a la acción motriz en el agua.

Por su característica particular, se desarrolla una introducción fundamentada al inicio del eje.

La presentación de cada eje está organizada en gráficos que permiten:

- Explicitar los contenidos actitudinales referidos a la producción del conocimiento, a la relación consigo mismo y a la relación con los otros, en forma específica al inicio de cada cuadro, vinculándolos a los contenidos conceptuales y procedimentales.

0 Mostrar juntos los contenidos conceptuales y procedimentales para que en forma rápida se puedan visualizar y establecer una fluida relación entre ambos en forma horizontal.

- Desagregar los contenidos procedimentales por año del primer ciclo, para hacer posible la observación de la complejidad creciente de los mismos en forma horizontal. Se escoge el contenido procedimental para la elaboración de las secuencias, año por año, ya que en Educación Física su propio enfoque implica generalmente la priorización de dichos contenidos.

Los contenidos conceptuales y actitudinales se irán entroncando en la secuencia principal.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS POR AÑO

EJE: LOS JUEGOS MOTORES

CONTENIDOS

ACTITUDINALES

- Valoración progresiva del trabajo con los otros, sentido de cooperación en acciones jugadas.
- Aceptación de las reglas que rigen los juegos o aquellas propuestas y ajustes a ciencias normas basicas.
- Colaboración y solidaridad, descentrhdose del propio punto de vista, teniendo el de los demas, coordinando sus propios intereses con el de los otros, en juegos y tareas jugadas.
- Aceptación de las posibilidades y limitaciones propias y ajenas en la resolución de tareas motrices y juegos compartidos.
- Respeto y acuerdos por las decisiones grupales.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> - Juegos - Invencion, creación, aplicación, expresión. - Los juegos existen o se inventan. 	<p><i>Actividades lúdicas que faciliten su apropiación como juego y el ejercicio de la imaginación, por parte de los alumnos.</i></p> <p><i>La creación, la irtvencih y la expresión ltiico-motrices, de acuerdo a las posibilidades e intereses ole cada ahnno.</i></p> <p><i>Creación de espacios para jugar en el espacio personal, el espacio parcial y espacio total; con movimientos globales y segmentarios; con objetos reales de la vida diaria; con. objetos convencionales o con objetos imaginarios.</i></p> <p><i>Modificacion de juegos</i></p> <p><i>Reconocimiento de los compañeros que conforman y comparten un grupo en acciones jugadas y en juegos.</i></p>	<p><i>Actividades lúdicas más estructuradas, mediante el uso de materiales, espacios, y consignas progresivamente más precisas.</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p><i>Interpretacidsn, ejecución, elaboracion de actividades ludicas gradualmente orientadas hacia el logro de producciones creativas-expresivas, individuales, de acuerdo con los intereses y posibilidades de cada uno.</i></p> <p><i>Construcción de propuestas de actividades ludicas de estructuras abiertas-cenadas, individual y/o grupal</i></p> <p><i>Construccion de propuestas grupales a partir de la produccion individual</i></p> <p><i>Reconocimiemo de los diferentes roles de los compañeros en el juego, y sus cambios dinamicos</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - El grupo de juego. 			

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
0 El juego con otros.	A <i>Exploración de maneras de resolver con uno 0 varios compañeros las situaciones tácticas elementales y/o básicas en juegos simples en los que se apliquen una o dos consignas.</i>	A <i>Exploración de modos de resolver distintas situaciones tácticas en juegos dinámicos con dos 0 tres consignas.</i>	A <i>Exploración de modos de resolver distintas situaciones tácticas en juegos motores con varias consignas.</i>
0 El juego y los roles.	A <i>Participación en juegos de persecución, reacción, masivos, por bandos, con roles definidos e intercambiables.</i>	A <i>Juegos por bandos, de persecución, de relevos, con diferentes roles.</i>	A <i>Juegos de persecución por bandos de relevos con variados intercambios de roles.</i>
0 Juegos tradicionales - Rondas.	A <i>Recopilación, modificación, o invención de juegos tradicionales o no, con ritmos, rondas, diferentes coreografías.</i>	→	→
● La habilidad motora como capacidad de decisión y acción en las situaciones de juegos.	A <i>Participación en juegos motores que permitan la exploración y contrastación de esquemas de acción motora básica en situaciones jugadas: correr; saltar; trepar; lanzar; recibir. combinando habilidades. Solución de conflictos motrices.</i>	A <i>Participación en juegos motores que permitan la exploración y contrastación de esquemas de acción motora básica con mayor complejización, en situaciones jugadas: correr; saltar; trepar; lanzar; recibir., combinado habilidades. Solución de conflictos motrices más complejos.</i>	A <i>Construcción, reelaboración, práctica de juegos motores que favorezcan la aplicación de esquemas tácticos sencillos y de códigos de comunicación y contracomunicación en situaciones de juegos, y la estimulación de capacidades motoras condicionales (circuitos de habilidades).</i>
0 El juego y la regla.	A <i>Aplicación en situaciones de juego nociones de reglas simples.</i> A <i>Elaboración de reglas sencillas para compartir con otro 0 en pequeño grupo.</i> A <i>Aceptación de las reglas sencillas para compartir; explicadas por el maestro en los juegos que se enseñan.</i> A <i>Exploración de juegos motores con reglas negociadas y acordadas.</i>	A <i>Aplicación en situaciones jugadas de la noción de lo que es una regla de juego: origen, necesidad de respeto, comprensión ante una sanción por no cumplimiento.</i> A <i>Aceptación de las reglas explicadas-enseñadas por el maestro, o bien las acordadas y/o negociadas.</i>	A <i>Diferenciar cuando pueden modificarse y de que modo las reglas del juego, según diferentes situaciones.</i> →

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>0 Cambios corporales en la actividad física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frecuencia cardíaca y respiratoria, - Temperatura. - Fatiga. <p>● Espacio del propio cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dimensiones. <p>- Nociones.</p> <p>- Dominación lateral.</p> <p>0 El tiempo del propio cuerpo.</p>	<p>▲ <i>Diferenciación de ritmos respiratorio y cardíaco en diversas situaciones, marcando los contrastes en actividad y en reposo.</i></p> <p>A <i>Reconocimiento de cambio de temperatura y fatiga. Autocontrol a través de la actividad!</i></p> <p>A <i>Reconocimiento de las dimensiones del cuerpo externas-internas (tamaño, forma, ubicación).</i></p> <p>A <i>Reconocimiento de las nociones: arriba, abajo, delante, atrás, parado, sentado...</i></p> <p>A <i>Exploración y reconocimiento de la dominación lateral.</i></p> <p>A <i>Reconocimiento de la derecha e izquierda del propio cuerpo.</i></p> <p>A <i>Reconocimiento de variaciones de: velocidad, duración en movimientos globales aplicando nociones de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>más rápido que.</i> - <i>más lento que.</i> - <i>ante - durante.</i> - <i>simultáneos.</i> - <i>alternados.</i> <p>A <i>Reconocimiento del ritmo propio, posterior ajuste a ritmos simples.</i></p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>A <i>Comparaciones entre las diferentes din-tensiones de las partes del cuerpo.</i></p> <p>A <i>Identificación de los espacios internos: lugar del corazón, pulmones, aparato digestivo.</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>→</p> <p>A <i>Construcción individual de secuencias de movimientos simples, respondiendo a un ritmo.</i></p>	<p>A <i>Registro y diferenciación según determinadas actividades de los ritmos respiratorio y cardíaco y sus variaciones.</i></p> <p>A <i>Registro y diferenciación de cambios de temperatura y fatiga según diferentes actividades.</i></p> <p>A <i>Reconocimiento de las diferencias de las dimensiones comparando las distintas partes.</i></p> <p>A <i>Anticipación y/o apreciación de los lugares y/o espacios internos.</i></p> <p>→</p> <p>→</p> <p>A <i>Aplicación de la noción de derecha a izquierda con el cuerpo en movimiento.</i></p> <p>A <i>Reconocimiento de variaciones de velocidad, duración en movimientos globales y segmentarios, aplicando nociones.</i></p> <p>A <i>Construcción individual de secuencias de movimientos (por lo menos tres), aplicando una frase rítmica.</i></p>

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
● Con relación al espacio.	▲ <i>Vivencias, exploración de nociones espaciales respecto de los objetos o de un compañero combinando dos referencias: adelante, atrás, adentro, afuera, arriba, abajo.</i>	→ ▲ <i>Combinaciones que impliquen trayectorias diferentes en líneas curvas, rectas.</i> ▲ <i>Derecha e izquierda de los objetos.</i>	→ → → ▲ <i>Y de los demás.</i>
● Distribución en el espacio.	▲ <i>Dirección de un recorrido. Desplazamiento sobre trayectorias marcadas o no.</i> ▲ <i>Reconocimiento de distintas nociones:</i> - <i>juntos-separados.</i> - <i>cercanos-distantes.</i> - <i>espacios libres-ocupados.</i> ▲ <i>Aplicación de distintas trayectorias: curvas, rectas, con piques previos.</i>	→ → ▲ <i>Distinción de direcciones, velocidad del objeto.</i>	→ ▲ <i>Discriminación del modo de como utilizar el espacio en el campo de juego.</i>
● Lectura y anticipación de trayectorias.			▲ <i>Ajuste a situaciones jugadas, de la dirección, y de la velocidad de un objeto.</i>
● Puntería	▲ <i>Aplicación de puntería a un blanco fijo. Variaciones de distintas distancias y tamaño del blanco.</i>	▲ <i>Aplicación y práctica de puntería sobre blancos fijos en posiciones estáticas y/o dinámicas.</i>	▲ <i>Puntería sobre blancos móviles o fijos de variadas posiciones en forma estáticas y/o dinámicas.</i>
● El tiempo - Nociones temporales	▲ <i>Reconocimiento de diferentes nociones temporales:</i> - <i>Duración: mucho tiempo, poco tiempo.</i> - <i>Secuencia: antes-después, al mismo tiempo.</i> - <i>Velocidad: rápido-lento, más-menos rápido-lento.</i> - <i>Simultaneidad: al mismo tiempo, durante.</i>	▲ <i>Apropiación y aplicación de las mismas nociones con mayor grado de complejidad.</i> → →	▲ <i>Apropiación y aplicación de las mismas nociones transferidas a situaciones más complejas.</i> ▲ <i>Representación gráfica.</i>

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>●B Posturas y esquemas posturales básicos</p>	<p>Δh Exploración y reconocimiento de diferentes posiciones, sus posibilidades y limitaciones en la producción del movimiento utilizando al cuerpo en su totalidad: posiciones de banco, cuclilla, extenderse para desplazarse, para estar en reposo.</p> <p>Δh Exploración de esquemas posturales básicos correctos y la diferenciación de los incorrectos.</p>	<p>Δt Reconocimiento de diferentes posiciones (estáticas y/o dinámicas), posibilidades y limitaciones de movimientos.</p>	<p>ΔL Ampliación por creación del repertorio de movimientos globales y segmentarios a partir de sus posibilidades de esquemas posturales.</p>
<p>●D Corporización de imágenes, situaciones y ritmos.</p>	<p>ΔA Exploración de capacidades y recursos corporales y expresivos.</p>	<p>Δi Diferenciación de esquemas posturales correctos e incorrectos del cuerpo como totalidad o de forma segmentaria.</p>	<p>ΔL Reconocimiento y diferenciación de esquemas posturales estáticos y dinámicos correctos e incorrectos y la ampliación del conjunto de esquemas posturales disponibles.</p>
<p>0 Esquemas motores básicos. -Habilidades motoras con el propio cuerpo.</p>	<p>ΔL Construcción de variadas situaciones rítmicas-expresivas.</p> <p>ΔL Práctica de actividades que impliquen la apropiación y comparación de esquemas motores básicos:</p> <p>- Caminar; correr; saltar; girar; rolar; rodar; pendular; reptar, apoyo, reequilibración, en forma global, estática o dinámica.</p>	<p>Δh Reconocimiento de recursos corporales que faciliten la expresión y comunicación con ellos otros.</p> <p>→</p> <p>Δh Ampliación del repertorio de esquemas motores básicos con su propio cuerpo acrecentando su disponibilidad</p>	<p>ΔL Aplicación en diferentes situaciones de los recursos corporales expresivos y comunicativos.</p> <p>→</p> <p>ΔL Complejización y ajuste del repertorio de esquemas motores básicos atento a las situaciones y las acciones propias.</p>
<p>- Habilidades motoras con el manejo de objetos.</p>	<p>ΔA Práctica de variadas actividades que impliquen la apropiación y comparación de esquemas motores básicos con elementos:</p> <p>- Lanzar; recibir; empujar; traccionar; arrojar, pasar, subir, bajar, suspenderse, balancearse, pendular; girar; trepar; patear; picar; transportar,..</p>	<p>Δi Ampliación y ajuste del repertorio de esquema motores, a los requerimientos de acciones individuales con los objetos.</p>	<p>ΔL Complejización y ajuste de esquemas motores básicos, atento a las situaciones y acciones con los objetos.</p>

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades motoras con compañero o en grupo. ● Las capacidades motoras básicas: <ul style="list-style-type: none"> - Resistencia. - Velocidad. - Flexibilidad. - Fuerza. - Agilidad. ● El cuidado del cuerpo y la salud. ● Hábitos de higiene y cuidado personal. ● Conocimiento de normas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Exploración y combinación de distintas habilidades en acción con el/otros:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Saltar, traccionar, transportar, lanzar, recibir... ▲ <i>Experimentación de ejercicios y juegos que impliquen:</i> <ul style="list-style-type: none"> - La estimulación en forma global de la resistencia aeróbica, la elasticidad y elongación muscular; la movilidad articular; la velocidad, el equilibrio estático, dinámico y/o de objetos, la fuerza, la agilidad, individualmente y/o con otros. ▲ <i>Experimentación y apropiación de normas de higiene corporal antes, durante y después de las clases.</i> ▲ <i>Exploración de formas de prepararse orgánica, funcional, artro-muscular y psíquicamente para la actividad disciplinar.</i> ▲ <i>Comprensión progresiva y respeto a normas elementales referidas al cuidado de la salud.</i> ▲ <i>Atención y prevención de diferentes situaciones de riesgos en actividades físicas y en juegos.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Ampliación y ajuste del repertorio de esquema motores, a los requerimientos de acciones con un compañero o en grupo.</i> → → → → → → 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ <i>Complejización y ajuste de esquemas motores básicos, atento a las situaciones y acciones con el compañero o en grupo.</i> → → → → →

EJE: "LA VIDA EN LA NATURALEZA Y AL AIRE LIBRE"

CONTENIDOS

ACTITUDINALES

- Valoración de las actividades en contacto con la naturaleza.
- Disposición favorable para conocer, comprender y cuidar el ambiente natural.
- Espíritu de aventura, prudencia, decisión, en actividades en contacto con la naturaleza.
- Respeto por las condiciones de higiene y seguridad en la práctica de actividades campamentales.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<p>0 Formas de vida en/con la Naturaleza.</p> <p>0 Visitas a lugares naturales y al aire libre.</p> <p>● Instalaciones.</p> <p>0 Campamentos.</p> <p>0 El equipo general.</p>	<p>A <i>Caminatas libres cercanas a la escuela.</i></p> <p>A <i>Salidas a lugares no lejanos dentro del radio de la comunidad escolar: plazas, jardines botánicos, playas, parques.</i></p> <p>A <i>Excursiones.</i></p> <p>A <i>Exploración y búsqueda de elementos naturales.</i></p> <p>A <i>Participación en juegos y grandes juegos con elementos naturales y/o convencionales, individuales y en grupos: ecológicos, de orientación, de señalización, de comunicación;</i></p> <p>A <i>Campamentos o acantonamientos en instalaciones fijas, en ambientes naturales.</i></p> <p>A <i>Participación progresiva en la organización del equipo general y del equipo personal,</i></p>	<p>A <i>Participación en la selección de juegos, grandes juegos y otras actividades jugadas.</i></p> <p>A <i>Colaboración y participación en la preparación del equipo general y del equipo personal.</i></p>	<p>A <i>Selección de los lugares y ambientes naturales por los mismos alumnos, atento a sus intereses, posibilidades del grupo y de la institución.</i></p> <p>A <i>Participación en la selección, programación y organización de actividades en salidas cortas.</i></p> <p>A <i>Colaboración en la selección de lugares así como en la realización de propuestas para la elaboración de la programación.</i></p> <p>A <i>Mayor compromiso en la colaboración de actividades de preparación de los equipos: general y personal.</i></p>

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades campamentales. 0 Actividades de subsistencia: trabajos, provisiones, cocina. 0 El medio natural: <ul style="list-style-type: none"> - Cuidado y prevenciones. - Cuidado del medio y de sismo. 	<p>A <i>Exploración, experimentación, y apropiación progresiva de variadas habilidades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Manipulativas: cortar, asar; lavar..</i> - <i>Locomotivas: caminar, transportar; arrastrar..</i> - <i>Perceptivo-cognitivas: orientarse por referencias naturales, discriminar elementos de la naturaleza.</i> <p>A <i>Colaboración en el armado y desarmado de carpas.</i></p> <p>A <i>Preparación del lugar; su acondicionamiento.</i></p> <p>A <i>Construcciones.</i></p> <p>A <i>Experimentación en el uso de herramientas.</i></p> <p>A <i>Práctica de procesos para la cocina</i></p> <p>A <i>Encendido y apagado de fuegos según sus posibilidades. Medidas de seguridad</i></p> <p>A <i>Prácticas de normas de higiene personal y del lugar</i></p> <p>A <i>Práctica de normas de convivencia e interacción grupal y social</i></p> <p>A <i>Práctica de higiene personal y de las instalaciones con orientaciones y/o ayuda de los adultos.</i></p>	<p>A <i>Mayor complejidad según conocimientos anteriores.</i></p>	<p>A <i>Mayor complejización en la concreción de diferentes tareas considerando las experiencias previas.</i></p> <p>A <i>Mayor compromiso en la colaboración de actividades de preparación y acondicionamiento del medio y/o las instalaciones.</i></p> <p>A <i>Interacción entre pares en la discusión y acuerdos sobre la concreción de actividades y tareas grupales.</i></p> <p>A <i>Cooperación con sus pares en actividades de tiempo libre y de trabajo.</i></p> <p>A <i>Práctica autónoma de higiene personal y de las instalaciones.</i></p>

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES		
	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
<ul style="list-style-type: none"> ● El medio natural: las plantas, los animales, los minerales, compañeros de vida... 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ Reconocimiento y aplicación de normas de seguridad bajo la supervisión del adulto. ▲ Reconocimiento de paisajes. ▲ Formas de vida vegetal y/o animal. ▲ Características de los suelos. ▲ Asentamientos humanos: actividades, costumbres, historia, en el ambiente natural. 		<p><i>Aplicación de normas de seguridad hacia una progresiva autonomía.</i></p>

EJE: LA NATACIÓN

INTRODUCCION

Con referencia a la enseñanza-aprendizaje de la natación, es conocido que ésta se vera condicionada por diferentes factores que influirán directamente en la posibilidad de su implementación:

- Contar con instalaciones adecuadas a su práctica.
- Que las mismas estén en óptimas condiciones de higiene y seguridad.
- Disponer del tiempo necesario que justifique su programación.
- Atender a factores climáticos en relación con las instalaciones.

El hecho de contar con docentes que conocen los modos de plantear estrategias para el desarrollo de esta actividad, según las disponibilidades y posibilidades de organización escolar, viabilizara un tratamiento particularizado e integrado a nivel institucional del tema, resolviendo problemas de instalaciones, traslados, tiempos...

Nadar es para el niño estar en un medio nuevo y diferente, es descubrirlo, jugar con él, encontrar el placer del cambio, es confiar el cuerpo al agua, es ser trasladado por ésta...

Se tendrán en cuenta las consideraciones explicitadas en el Nivel Inicial en lo que refiere a la importancia de la práctica de las actividades acuáticas, continuando en este ciclo con la aplicación y establecimiento de una pedagogía activa, en cuanto a que el niño se implique en la exploración de un medio diferente, y para que el maestro, con sus oportunas intervenciones incite, sugiera, lo deje construir su modo de trasladarse y/o mantenerse a flote en el agua.

Se lo estimulará para que experimente, en función de sus posibilidades, formas de estaren un medio que no le es común, pero que le aporta un sinnúmero de saberes significativos posibles de ser transferidos a la vida familiar, recreativa, de deporte acuático.

Atento a lo expresado en los primeros párrafos, no se consignarán los contenidos secuenciados por año, ya que cada institución, de acuerdo a su realidad, establecerá las secuencias convenientes, siempre que le sea factible llevar a cabo esta actividad.

EJE: LA NATACIÓN

CONTENIDOS ACTITUDINALES:

- Confianza en sus posibilidades de plantear y resolver problemas motores en el medio acuático.
- Respeto por las condiciones de seguridad e higiene en la práctica de actividades en el agua.
- Prudencia y decisión ante diferentes situaciones que le presenta este medio particular.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

El medio acuático.

*A Reconocimiento del medio acuático y su entorno.
A Exploración y adaptación al medio, a partir de la experimentación y vivencias referidas a las habilidades acuáticas.*

El cuerpo en el medio acuático.

*A Juegos de exploración con y sin compañeros.
A Inmersión, flotación, equilibrio con asistencia de: objetos, compañeros en forma desplazada o en el lugar.*

Dominio del cuerpo en el agua.

*A Equilibración en el agua, giros y propulsiones.
A Variadas formas de entrar al agua.
A Desplazamientos en flotación, patada.
A Coordinación de movimientos de los pies orientados al aprendizaje de la natación.
A La respiración: inspiración-expiración.
A Coordinación de la respiración con movimiento de brazos y pies.*

El medio acuático.

- Prevenciones.
- Cuidados.

*A Previsión y prevención de riesgos en relación con el medio, acuático.
A Práctica de normas especiales de seguridad.*

El cuerpo en el medio acuático.

- Higiene.
- Cuidados.

*A Aplicación de normas de higiene personal, antes, durante y después de realizada la actividad.
A Selección de diferentes mecanismos para el cuidado personal en relación al medio.
A Experimentación de límites y posibilidades de acción individual en el medio.*

BIBLIOGRAFÍA

- AISENSTEIN, Angela. (1994). *El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Davila. Buenos Aires.
- CARRETERO, Mario. (1996). *Constructivismo y educación*. Aique. Buenos Aires.
- GIRALDES, Mariano. (1994). *Didáctica de una Cultura de lo corporal*. El Autor. Buenos Aires.
- GÓMEZ, Jorge R. (1986). *La Educación Física en la Educación Primaria*. Stadium. Buenos Aires.
- GOMEZ, Raul Horacio. (1994). *Propuesta de Contenidos Básicos Comunes. Ley Federal de Educación. Nivel inicial, EGB y Educación Polimodal*. Ministerio de Educ. de la Nación. Buenos Aires.
- GÓMEZ, Raúl Horacio. (1994). *Propuesta de selección y organización de los CBC en el Área de Educación Física - Antología*. Ministerio de Educ. de la Nación. Buenos Aires.
- HANNONN, Hubert. (1977). *El niño conquista el medio*. Kapelusz. Buenos Aires.
- LAPIERRE, Andre y AUCOUNTURIER, Bernardo. (1977). *Los contrastes. Educación vivenciada*. Científica Médica. Barcelona.
- LE BOULCH, Jean. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós. Buenos Aires.
- LE BOULCH, Jean. (1983). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los 6 años*. Doñate. Madrid.
- LÓPEZ QUINTAS, Alfonso. (1996). *Cómo lograr una formación integral*. San Pablo. Madrid.
- MOSSTON, Muska. (1989). *La enseñanza de la Educación Física*. Paidós. Buenos Aires.
- PIAGET, Jean. (1967). *Psicología de la inteligencia*. Psique. Buenos Aires.
- SÁNCHEZ BAÑUELO, Fernando. (1992). *Base para una didáctica de la Educación Física y el Deporte*. 2da. Edición ampliada. Gimnos. Madrid.
- SCIOTTO, Eduardo. (1995). *Educación y salud. Un aporte interdisciplinario a la reforma del Sistema Educativo - Vive/ inicia/ Educación General Básica, Polimodal*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- VAZQUEZ, Benilde. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Gimnos. Madrid.



Contenidos Transversales

El nuevo desafío de la escuela enmarcado en la ley Federal de Educación es el de crear una escuela democrática que se impone como tarea la formación personal, ética y ciudadana cuya meta es la formación integral de sus actores. Estos contenidos tienen una especial relevancia social con un marcado encuadre ético y deben impregnar la actividad educativa en su conjunto; son ellos los que garantizan, en gran medida, la educación integral de las personas, su socialización, autonomía y participación.

¿QUE NOS DICEN LOS DOCUMENTOS?

"Los contenidos transversales son aquéllos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias, y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente, su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que, en el Diseño Curricular, los contenidos transversales se encuentren clara y diferencialmente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, en los talleres interdisciplinarios o a través de proyectos especiales." (Consejo Federal de Cultura y Educación; Serie A nº 8, 1994).

Sin embargo, la puesta en práctica plantea algunas dificultades: la falta de correspondencia entre planteamientos educativos institucionales y modelo de sociedad imperante, la falta de tradición participativa de la escuela tal como la exigen estos contenidos y la escasa investigación que hay sobre los mismos. Desde este modelo se promueve un eje organizador y regulador que atraviese toda la organización curricular, Son contenidos que no solo atienden a la formación *intelectual*, tradicional en la escuela, sino también a demandas afectivas, a problemas sociales, a valores y a la realidad cotidiana.

¿QUÉ QUIERE DECIR TRANSVERSALIDAD?

A pesar de las distintas definiciones que circulan sobre este término, aparecen ciertas connotaciones que son comunes como es la **de cruza, atraviesa, produce desvío**; por lo tanto la transversalidad hace referencia a temas y contenidos que atraviesan algo.



¿QUE ES LO QUE ATRAVIESAN?

Atraviesan la escuela, puesto que:

- 1) *Atienden a demandas sociales, a exigencias del medio y del entorno que a veces la impactan con hechos puntuales y le exigen a la institución que los aborde. Son cuestiones que emergen del medio familiar, de los medios masivos de comunicación, etc.. Que acarrean infinidad de temáticas tales como la pobreza, la desocupación, la discriminación, el protagonismo de los medios de comunicación masivos..*
- 2) *Atienden a la misma función social que le corresponde a la escuela; surgen así temas que se podrían formular en temáticas de educación en la salud, en la paz, en lo ambiental, en la comunicación, etc..*

Atraviesan los contenidos escolares de las distintas áreas.

Atraviesan los distintos años, ciclos, niveles de la escolaridad.

Atraviesan el proyecto institucional.

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES?

Con respecto a estos contenidos, es necesario tener presente que la escuela debe recuperar su **capacidad de respuesta y su apertura a la vida.**

Capacidad de respuesta

No debe limitarse a lo que los medios informan o a lo que la sociedad impone; es tarea de la escuela resignificar estos contenidos conectándolos con el conocimiento científico para modificarlos, fundamentarlos, con un aspecto fuertemente ético que pone en juego valores importantísimos para la formación integral.

El alumno no puede llevarse de la escuela lo mismo que los medios de comunicación o el conocimiento cotidiano le han transmitido. A menudo, ante la ausencia de estrategias y pautas específicas para esta tarea, la escuela deja que estos mensajes sean el insumo principal y acrítico para su tratamiento en el aula. Nuestra propuesta no supone dejar de lado el aporte del entorno, del contexto; por el contrario, debe reafirmarse su significatividad desde las metas y competencias que la escuela se propone.

Estamos persuadidos de que, ante estos temas, la escuela debe hacerse cargo de:

- a) *Una mirada sustentada en criterios disciplinares sólidos y actualizados, que implique un redimensionamiento de la razón tecnológica instrumental, de los códigos comunicacionales, de la educación visual y del lenguaje impuesto por el nuevo procesamiento de información.*
- b) *Una mirada sustentada en una formación ética y ciudadana. La escuela tiene un papel irrenunciable en este sentido; trabajar los valores, actitudes y normas propias de las habilidades técnicas y sociales.*

Su necesaria apertura a la vida

La escuela necesita, hoy día, empaparse de la realidad que los alumnos viven para lograr una síntesis armónica entre el saber científico-técnico, el saber cotidiano, el saber ético y las demandas sociales, a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escuela debe capacitar a sus alumnos para diseñar alternativas y posturas personales positivas y autónomas, en cuanto a **aprender a vivir y aprender a sentir amor, interés, responsabilidad y gusto por la vida; a humanizar el mundo con la esperanza de poder transformarlo.**

La escuela debe apuntar a una conciencia crítica y reflexiva, despojada de prejuicios, inquieta e interrogante.

Para el tratamiento de los contenidos transversales es importante adoptar medidas pedagógicas tales como la reflexión y el diálogo, para llegar al **compromiso**, con una **base ética** desde donde plantear y orientar toda la acción educativa.

¿QUÉ PROPUESTAS SE PUEDEN HACER DESDE LA ESCUELA? ¿CUÁL ES LA INTERVENCIÓN DEL EQUIPO DOCENTE Y DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y NO ESCOLAR EN LAS DECISIONES ORGANIZATIVAS Y CURRICULARES QUE AFECTAN A LA TRANSVERSALIDAD?

El Diseño Curricular Jurisdiccional no ha delimitado ni detallado aún muchos aspectos referidos a los contenidos transversales. De esto se hace patente el rol decisivo que, a nivel de concreción, cumple el Diseño Curricular Institucional y, más aun, el trabajo en el aula.

La institución escolar, a través de su Proyecto Educativo, debe fijar el sentido que da a la educación en su institución y a las líneas de acción que establece como prioritarias, atendiendo a su realidad institucional y a las demandas de su entorno.

El equipo docente abordará cómo viabilizar en sus prácticas los contenidos transversales que en el proyecto institucional se han planteado como prioritarios. La vida escolar debe responder a lo que se pretende lograr como metas en el proyecto institucional.

En el encuentro entre demandas sociales e institución escolar debemos tener presente que no solo se comunica lo que se dice sino también lo que no se dice, lo que se olvida y lo que se oculta (es importante trabajar los gestos institucionales). Todo intercambio pone en juego valores que son más efectivos cuando aparecen organizados y sujetos a una normativa.

Para la integración progresiva de esta transversalidad se precisa de una estructura organizada que haga factible un proceso de transformación; organización que implica coordinación interna (dentro de la institución) y coordinación externa (con instituciones comunitarias, organismos, entidades que traten esas cuestiones).

Estos temas han de ser planificados para hacer explícitas las intenciones educativas de cada institución, para que garanticen la continuidad (no tratados en forma aislada y circunstancial) en su tratamiento y para que se vayan concretando progresivamente.

La comunidad educativa debe entender y reflexionar acerca de la importancia de los contenidos transversales en la formación de los alumnos: formar una persona con un proyecto propio, capaz de participar en un contexto social dando respuestas valorativas.

En conclusión:

La institución, en su planificación anual, a partir de las decisiones establecidas en el proyecto curricular y tomando como referente lo que se haya propuesto en el proyecto educativo, debe contemplar los problemas que parten de una necesidad sentida socialmente y a los que se propone dar una respuesta educativa.

Cada escuela debe pensar cuál es la estructura más adecuada para responder a la innovación educativa que traen estos contenidos, para que vayan configurando *modelos* de actuación en este campo.

Cada institución debe contar con una persona o grupo que por su función asuma la coordinación de estos contenidos dentro del ámbito escolar y en las otras entidades u organismos responsables.

¿CÓMO DEBEN SER TRATADOS ESTOS CONTENIDOS?

El tratamiento de estos contenidos (con un fuerte acento sobre los actitudinales) exige un planteamiento integrado, continuo, flexible y abierto.

Los contenidos transversales aparecen asociados a todas las áreas con una indudable relevancia social de los problemas y una carga valorativa en su tratamiento. Esto no significa olvidamos de que es exigencia de la integración la necesidad de rigor, de precisión, de lógica, de criterios, de delimitación y jerarquización de contenidos y de validación de la planificación. Son contenidos de mucha complejidad que incluyen el dilema, el conflicto y las contradicciones.

Es decir, nos planteamos una nueva problemática epistemológica: el conocimiento escolar considerado como un espacio especial de producción de conocimiento y fruto de la integración y complementariedad de tres perspectivas epistemológicas diferentes: la científica, la cotidiana y la que emerge de los problemas planteados por el entorno socio-histórico-cultural-político. Para este tratamiento proponemos un modelo complejo que logra dar respuestas a esta nueva manera de entender el conocimiento escolar como un espacio problemático y complejo.

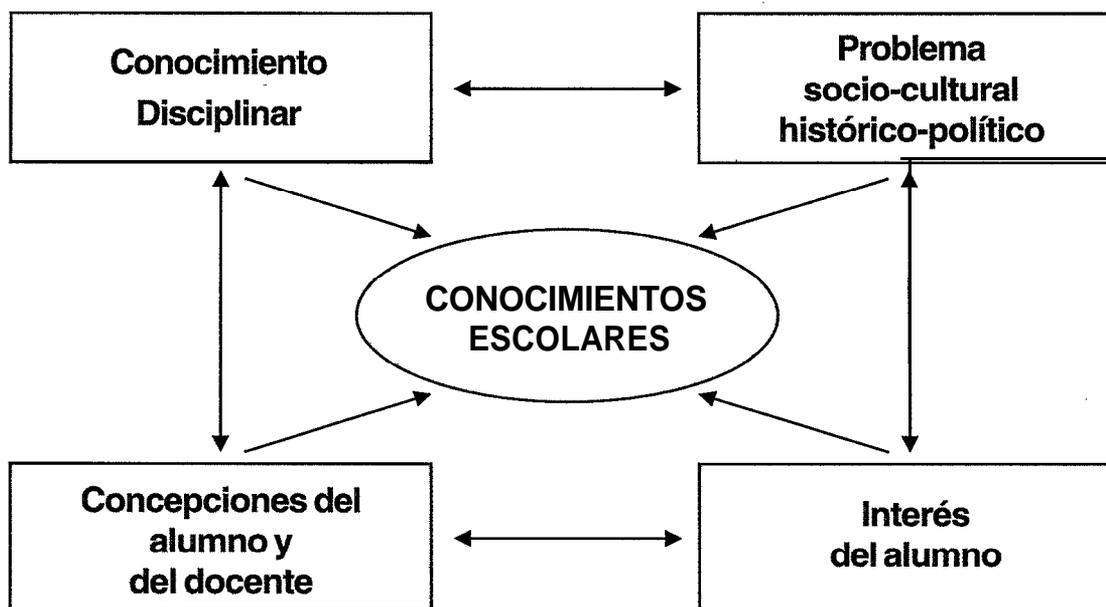
Esta alternativa logra superar:

las tendencias espontaneístas centradas en la interacción, intereses del alumno y problemas del entorno (político, social, etc.), que dejan muy poco espacio (o nada) al conocimiento disciplinar y a las concepciones y representaciones de los alumnos. Estas tendencias están, aún hoy, presentes en nuestras escuelas para el tratamiento de estos temas.

las tendencias científicistas centradas en la relación entre conocimiento disciplinar y concepciones del alumno como un proceso unidireccional, lineal, que lleva a un único objetivo: formar alumnos especialistas en las disciplinas, olvidando el rol de la conceptualización del conocimiento de los problemas sociales, culturales, económicos, etc.. Estas tendencias también están en nuestras escuelas, sobre todo en la actual secundaria.

Estos dos enfoques simplificadores no responden al espíritu de la Ley Federal de Educación, por eso optamos por un modelo que hace complementarios los aspectos positivos de las dos tendencias que se manifiestan en las escuelas y nos da una perspectiva y un nuevo tratamiento pedagógico didáctico.

ALTERNATIVA COMPLEJA PARATRABAJAR LA TRANSVERSALIDAD



ALGUNAS PROPUESTAS DE ORGANIZACIÓN

La organización de los contenidos transversales puede hacerse a través de la elaboración de ejes temáticos y de un eje integrador nuclear de Formación Ética Ciudadana.

Por qué ejes temáticos?

Porque los ejes se pueden estructurar alrededor de temas que resultan significativos desde el punto de vista disciplinar y pedagógico-didáctico.

Porque los ejes permiten:

- 1.- Agrupar contenidos de distintas áreas.
2. - Jerarquizar temáticas.
3. - Atravesar con tenidos, años, ciclos, niveles, proyectos institucionales.

UNA ALTERNATIVA NO EXCLUYENTE ES LA PROPUESTA DE EJES TEMÁTICOS TRANSVERSALES:

Educación en la integración grupal y la convivencia en sociedad.
Educación en la paz y los derechos humanos.
Educación en la salud.
Educación en la sexualidad,
Educación ambiental.

Educación en el consumo.
 Educación en el trabajo.
 Educación en la comunicación social.
 Educación en la ciudadanía.
 Educación vial.

OTRA ALTERNATIVA NO EXCLUYENTE ES LA PROPUESTA DE EJES CENTRADOS EN LOS VALORES:

Consideramos que la educación en valores ha de ser una de las tareas y uno de los retos básicos a afrontar, en el marco escolar y de la reforma educativa. En este sentido, es importante destacar la educación en los valores como uno de los factores esenciales de la calidad de la enseñanza, al enfatizar la importancia de los valores como focos de encuentro de los temas más relevantes de la formación integral de la persona.

Valores para el desarrollo personal: vida, promoción del bien, igualdad, solidaridad y autonomía.

Valores para el desarrollo sociocomunitarios: justicia, paz, amistad, tolerancia y solidaridad.

Valores para el desarrollo del conocimiento y la comunicación: búsqueda de la verdad, la honestidad y el entendimiento.

Se pueden contemplar otras alternativas. Para su trabajo se pueden utilizar distintas estrategias pedagógicas: proyectos, talleres, áreas, que exigen flexibilidad horaria.

Si se analizan los distintos temas, se detectan diversos aspectos que los relacionan:

- I En todos ellos, los componentes, sean valores, actitudes o normas, tienen una entidad fundamental: los objetivos que se pretenden son prioritariamente contenidos de carácter actitudinal, aunque no pueden ni deben desligarse de los otros contenidos: conceptuales y procedimentales.*
- I Los valores y actitudes que se plantean en cada tema transversal tienen entre sí una relación profunda, ya que ellos apelan a valores aceptados universalmente: igualdad, solidaridad, justicia, libertad.*
- I Los hechos reales que se analizan hacen que los temas se complementen, sean recursivos, la visión de una perspectiva enriquece la de los otros.*
- I El proceso didáctico es, básicamente, el mismo para todos los temas, es interesante que el docente conozca qué estrategias son las más oportunas.*

ALGUNAS CUESTIONES QUE DEBEN DEBATIRSE PARA IR FIJANDO UN PROYECTO CURRICULAR DE LA INSTITUCIÓN EN CUANTO AL TRATAMIENTO DE LOS TRANSVERSALES

SELECCIÓN DE CONTENIDOS CURRICULARES PRESCRIPTOS ¿Qué contenidos transversales deben estar presentes y cuál es la relevancia en el curriculum? En cuanto a la relevancia de contenidos debemos considerar:

- B La significatividad lógica: el tratamiento de la lógica espiralada lleva a que algunos conteni-*

dos adquieran una relevancia o lugar distinto al planteado desde la lógica curricular.

- I *La significatividad psicológica: tienen una relación directa con los alumnos, que viven, experimentan y confrontan respuestas y preguntas con su entorno.*
- I *La significatividad social: la contextualización de los contenidos con la realidad social.*

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS: ¿Cómo integrar los distintos contenidos y sus diferentes perspectivas en el currículum? ¿Quiénes constituyen el eje organizador, las áreas, las disciplinas o los temas transversales?

Una primera consideración es de qué modo un centro escolar y, más concretamente, cada grupo-aula ha de abordar los distintos temas transversales. Otra es que la dispersión de las iniciativas y propuestas debe encontrar en cada centro y en cada aula una respuesta coherente e integradora.

PROCESO DIDÁCTICO: Es importante considerar que estos contenidos que se consideran novedosos exigen un proceso didáctico acorde. Debemos recordar que son fuertemente actitudinales, tienen una gran carga del mundo de la subjetividad y que en consecuencia cabe analizarlos desde tres perspectivas:

- De carácter teórico, que permite conocer y analizar los hechos, problemas, actuaciones, valoraciones con rigor conceptual.*
- De carácter social, que se refiere a los modos de actuar en el contexto en que vive y conoce el alumno para que encuentre criterios y razones para su actuación.*
- I *De carácter personal, que ayuda al alumno a reconocer lo que cada uno siente y valora, descubrir como se ve influido por valores y formas sociales y llegar a posicionarse como persona individual y social.*

LA EVALUACIÓN: Es fundamental avanzar en el carácter procesual de la evaluación y de los criterios coherentes con las propuestas curriculares, utilizando técnicas que desescolaricen la evaluación y la acerquen a la realidad.

Para una mejor comprensión remitirse al área "Formación Ética y Ciudadana".

*	Educación en la Integración Grupal y la Convivencia en Sociedad	Educación en la Paz y los Derechos Humanos	Educación en la Salud	Educación en la Sexualidad	Educación Ambiental	Educación en el Consumo	Educación en el Trabajo	Educación en la Comunicación Social	Educación en la Ciudadanía	Educación Vial
PROYECTO INSTITUCIONAL										
FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA										
ROLES Y FUNCIONES										
NIVELES - CICLOS - AÑOS										
ÁREAS - DISCIPLINAS										
LA ESCUELA										

CONTENIDOS TRANSVERSALES

* Igual tratamiento para la propuesta de temas centrados en valores.

BIBLIOGRAFÍA

Temas Transversales y Desarrollo Curricular. (1993). MEC

BUSQUET, M. D. y CAINZOS, M. y otros. (1993). **Los temas transversales. Claves** de la Formación Integral. Santillana. Madrid.

CULLEN, C. (1996). **Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro.** Novedades Educativas. Buenos Aires.

Documento del Congreso de Pedagogía Operatoria - VII Jornadas 28/29/30. Abril 1993. Puerto de Santa María. España.

EQUIPO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. (1995). Documento sobre Educación Ambiental. Universidad Católica de Santa Fe.

EXPERIENCIAS enviadas por las escuelas al área Formación Ética y Ciudadana de la Comisión de Diseño (1995).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1987). **Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional.** Laia. Barcelona.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990). **Educación en valores y Diseño Curricular** Documentos para la Reforma. Madrid.

JUS, R. (1993). **Los transversales: conocimiento y actitudes.** Cuadernos de Pedagogía.

PORLAND, R. (1993). **Constructivismo y escuela.** Diada. Sevilla.

ROJAS, E. (1992). **El hombre lighf.** Colección Fin de Siglo.