

Primer
ciclo

2024

Diseño curricular

Nivel primario
Ciudad de Buenos Aires



Orientaciones
para la enseñanza
y la evaluación

Buenos Aires
aprende

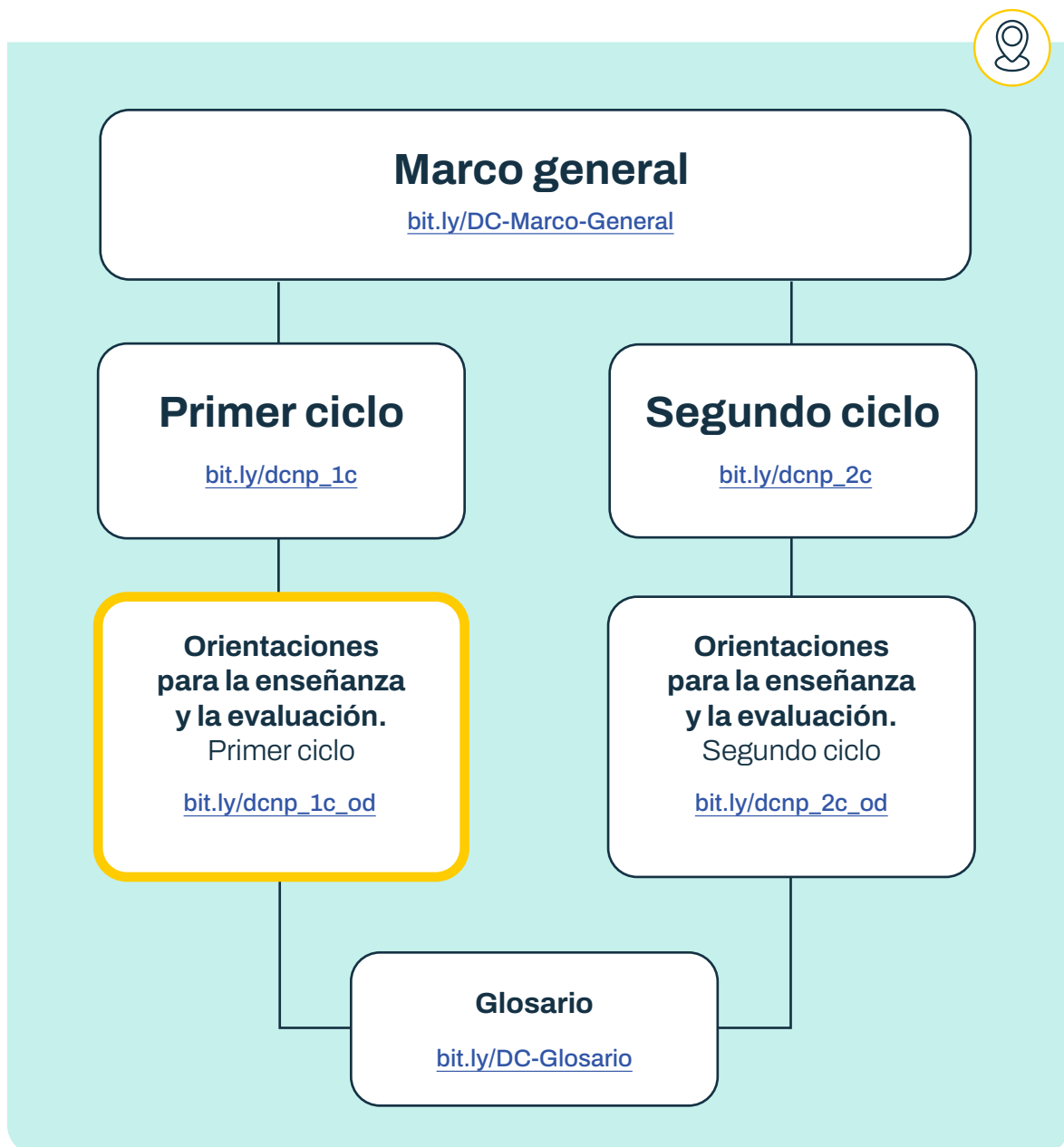
Ministerio de Educación



BA Buenos
Aires
Ciudad

¿Cómo se compone el Diseño curricular?

El Diseño curricular está conformado por un Marco general para la escuela primaria y las áreas de conocimiento organizadas por ciclo. Estas últimas cuentan con una fundamentación vinculada al desarrollo de capacidades, los Propósitos por ciclo, y Objetivos de aprendizaje, Indicadores de logro y contenidos por grado. También se encuentra presente el componente de Orientaciones para la enseñanza y la evaluación en cada área. Las áreas y temáticas transversales tienen su propio apartado en cada ciclo. Para esclarecer el sentido pedagógico de cierta terminología utilizada al interior del documento, se incluye un Glosario.



Acceso al Diseño curricular
de nivel inicial:
bit.ly/dcni_salas_4-5

Acceso al Diseño curricular
de la NES:
bit.ly/3UGopNo

Índice

Orientaciones para la enseñanza y la evaluación

 Lengua	5
 Matemática	12
 Conocimiento del Mundo	26
 Educación Artística	
Artes Visuales.....	35
Música.....	43
Teatro.....	50
 Educación Física	57
 Lenguas Adicionales	
Inglés.....	66
Francés, Italiano, Portugués.....	75
 Tecnologías, Diseño y Programación	84
 Educación Ambiental	89

 **Educación Digital** **93**


 **Educación Sexual Integral** **97**

 **Educación Alimentaria** **101**

 **Movilidad Sustentable y Segura** **105**

 **Prevención de Consumos Problemáticos** **109**

Orientaciones para la enseñanza y la evaluación

Accedé al
Glosario bit.ly/DC-Glosario

Lengua

La alfabetización sienta las bases sobre las que se sostienen las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes a la vez que abre las puertas a la participación en la cultura y en la comunidad como ciudadanos activos. En este sentido, el primer ciclo del nivel primario tiene el desafío principal de que los estudiantes logren leer y escribir adquiriendo, cada vez, mayor autonomía.

El enfoque de enseñanza del área parte de la comprensión de cómo se desarrollan estos procesos, los conocimientos y las habilidades que intervienen. Desde el nivel inicial, los niños van desarrollando diversas habilidades precursoras que sostienen el aprendizaje de la lectura y la escritura en primer grado. Algunas están relacionadas con el conocimiento lingüístico y la capacidad de comunicarse y comprender la información del entorno, otras con el reconocimiento de los sonidos que componen las palabras y su relación con las letras. En primer grado, se retoman estos conocimientos de manera progresiva y estructurada al planificar la enseñanza con el foco puesto en la consolidación de los procesos de lectura y escritura, y en potenciar el desarrollo de la lengua oral.

Uno de los pilares de la alfabetización consiste en comprender el sistema de escritura. Gran parte de las actividades planificadas para primer grado promueven este aprendizaje a partir de la identificación de los sonidos de las palabras y el establecimiento de las correspondencias con las letras, para luego avanzar con la lectura y la escritura de palabras. Simultáneamente, desde el inicio de primer grado, es esencial retomar el desarrollo de las habilidades del lenguaje oral, promoviendo el conocimiento del vocabulario, así como la comprensión y producción de textos en instancias colaborativas.

A medida que avanzan en las distintas habilidades, los objetivos de segundo y tercer grado se centran en consolidar la fluidez en la lectura y la comprensión lectora, alcanzar la autonomía propia de su edad para planificar, poner en **texto** y revisar las producciones escritas, a la vez que avanzar en la profundización del conocimiento de la gramática y las habilidades discursivas para expresar ideas, participar en intercambios y adecuarse a las situaciones comunicativas.

Todos estos procesos son objeto de enseñanza explícita dentro del área a lo largo de este ciclo, por lo que los contenidos e indicadores se organizan en cinco ejes: *Sistema de escritura, Lectura, Producción escrita, Oralidad y Conocimiento de la lengua*.

La **planificación** de la enseñanza debe tener en cuenta los objetivos de cada grado, de modo que los estudiantes logren integrar conocimientos, habilidades y aptitudes que propicien un desarrollo integral en el área de Lengua. Asimismo, se debe atender a las trayectorias de aprendizaje implementando **estrategias didácticas diversificadas** que incluyan apoyos, ajustes y el acceso necesario para que todos logren avanzar. La posibilidad de atender a las trayectorias permite ajustar la enseñanza de los **contenidos nodales** y la participación de los estudiantes en función de los objetivos de cada grado y de las particularidades de cada uno. Además, es importante incluir instancias de trabajo grupal e individual, y con materiales en formato y soportes diversos. De esta manera, tanto la tarea como el **nivel de intervención del docente** para su resolución se irán ajustando a medida que los estudiantes desarrollan sus habilidades y una mayor autonomía.

 Glosario



El trabajo sistemático para promover el desarrollo de las habilidades deberá sustentarse en la instrucción explícita y el modelado de los procesos a través de ejemplos, para dar lugar a la práctica guiada con retroalimentación por parte del docente. Por ejemplo, en determinados casos, el docente modelará las habilidades y, en otros, los niños participarán de situaciones de práctica guiada.

Es fundamental que en cada momento se genere un clima de aprendizaje que promueva la confianza, la autoestima y la motivación. Asimismo, se espera que en una misma semana se destinen algunos espacios al sistema de escritura y otros a la lectura y producción de textos. En los inicios de primer grado, el **trabajo con el sistema de escritura** apunta a lograr la lectura y la escritura precisa de palabras, por lo que será necesario destinar mayor porcentaje de horas semanales al desarrollo de la conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias entre sonidos y letras. La **conciencia fonológica** es una habilidad central porque permite analizar e identificar los sonidos (fonemas) del habla para, más adelante, relacionarlos con las letras (grafemas). El trabajo comienza con el reconocimiento de segmentos sonoros más “grandes”, como la rima o la sílaba inicial o final. Mientras avanzan, los estudiantes pueden distinguir segmentos de habla más pequeños y así identificar en la oralidad un sonido en posición inicial/final/intermedia de la palabra: por ejemplo, el docente puede preguntar “¿**m**esa empieza como **mono**? ¿está el sonido **/m/** en tomate?”.



Glosario

A medida que se consolida el dominio de la conciencia fonológica, el docente puede sugerir actividades que presenten las correspondencias entre sonidos y letras. El conocimiento de las correspondencias inicia con la **presentación de la letra** y la práctica sistemática de su **trazado**, orientando acerca de su direccionalidad y apoyándose en el reconocimiento de los sonidos que las representan. Como las relaciones entre sonidos y letras (correspondencias fonema-grafema) son arbitrarias, será necesario enseñarlas explícitamente, sin esperar a que los estudiantes las descubran por su cuenta. Independientemente del tipo de letra que se utilice en las primeras etapas del aprendizaje, a lo largo del primer ciclo es importante atender al trazado de la letra cursiva o ligada para favorecer la velocidad del trazo cuando se escriben textos y al reconocimiento de la letra imprenta minúscula para alcanzar la fluidez lectora. Con la **práctica sistemática** y la **enseñanza explícita**, se avanza en la lectura y la escritura de palabras. Al principio, en la lectura, la atención se centra en reconocer las letras, asignarles los sonidos que representan y unirlos al pronunciarlos en voz alta, por ejemplo: “*mmmaa sssaa...masa*”. En este proceso, es importante diseñar actividades en las que el docente modele la lectura de una palabra escrita en el pizarrón, señale cada letra con el dedo, prolongue de manera explícita sus sonidos y demuestre cómo unirlos para pronunciar la palabra completa. En el caso de la escritura, el proceso requiere ir de la identificación de los sonidos en la oralidad a la escritura de las letras que les corresponden en un renglón, por lo que el andamiaje debe partir del análisis de los sonidos para relacionarlos con las letras y poder escribir sin omisiones. En estas actividades a cargo del docente, es importante modelar alargando (para la escritura) y uniendo (para la lectura) cada sonido de la palabra.

Un aspecto importante que debe considerarse al guiar la lectura y la escritura durante todo el primer ciclo son las palabras seleccionadas para practicar. Si una palabra es compleja en su estructura, los estudiantes pueden tener dificultades para leerla u omitir letras en la escritura, porque todavía están desarrollando las habilidades de análisis fonológico que facilitan el establecimiento de las correspondencias. Por ello, al presentar palabras, se debe considerar la complejidad fonológica de las sílabas y la cantidad de sílabas que la componen. Algunos ejemplos que se pueden tener en cuenta para esta dimensión de dificultad son los siguientes:

Nivel de dificultad	Ejemplos	Características
Palabras de menor dificultad	<i>ola, mono, sapo, gato</i>	1 o 2 sílabas con vocal o consonante-vocal.
Palabras de mediana dificultad	<i>pasto, nadar, global, brazo</i>	2 sílabas con consonante-vocal-consonante o con grupos consonánticos.
Palabras de mayor dificultad	<i>péndulo, brújula, transporte</i>	3 o más sílabas con grupos consonánticos o consonante-consonante-vocal-consonante-consonante.

Además de la complejidad fonológica de sus sílabas, las palabras pueden tener complejidad ortográfica. Es por eso que la ortografía también es un conocimiento que debe abordarse explícitamente, proporcionando retroalimentación ante el error y promoviendo, desde el inicio, la escritura convencional de las palabras, aun cuando no se presenten en forma de “reglas” sino como un conocimiento en uso.

A lo largo del ciclo, la práctica de **lectura guiada** permitirá que los estudiantes adquieran progresivamente autonomía en los procesos y logren leer frases y luego textos breves (narrativos y expositivos básicos). La fluidez lectora se logra con la práctica y el **modelado**, por lo que es importante generar instancias frecuentes de lectura en voz alta de distintos tipos de textos, graduando la extensión y la complejidad. Cuando los estudiantes comienzan a **leer de manera autónoma**, la **lectura en voz alta** permite que el docente modele el reconocimiento de los signos de puntuación para ubicar las pausas y marcar la entonación según la modalidad de los enunciados. En tercer grado, cuando la habilidad está consolidada, es posible alternar con la lectura silente, según los objetivos de la tarea.

En las situaciones de lectura de textos, ya sea cuando el docente lee en voz alta o cuando los estudiantes comienzan a leer de manera autónoma, se ponen en juego los diversos procesos implicados en la comprensión del lenguaje. A lo largo del ciclo resultará central que se generen situaciones frecuentes de lectura de textos literarios y no literarios. En las distintas instancias, el docente puede guiar el conocimiento de los recursos de los géneros, el vocabulario y la realización de **inferencias**.



Glosario



Glosario



Para promover el desarrollo de las habilidades de comprensión, también se sugiere incorporar en las planificaciones instancias de lectura interactiva o dialógica, que involucren la conversación sobre el texto que se lee y la enseñanza del vocabulario en contexto.

La propuesta implica una interacción antes de la lectura en la que el docente puede explicar el vocabulario nuevo y ayudar a los estudiantes a recuperar los conocimientos previos que se relacionan con el tema o tópico del texto. Luego de este primer momento, el docente lee en voz alta, con expresividad, muestra las ilustraciones, hace aclaraciones sobre el vocabulario poco familiar y formula preguntas o comentarios muy breves. Después de la lectura, se generan situaciones para conversar sobre lo leído, consolidar la comprensión, usar el vocabulario nuevo y relacionar el texto leído con otras lecturas o experiencias.

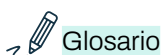
La literatura ocupa un lugar privilegiado en el área, ya que contribuye a la formación estética del lector, permitiéndole apreciar una obra en su especificidad. Además, ofrece una vía para expresar y reflexionar sobre el mundo interior, conectando profundamente con la relevancia del contenido, el autoconocimiento y el bienestar emocional. En este sentido, se propone organizar **itinerarios** de



Glosario

lectura estructurados según diversos criterios (por ejemplo, por género o subgénero, autor, personaje arquetípico, etc.) asegurando la inclusión de variados temas e intereses, vinculando los distintos materiales de lectura entre sí y con otros conocidos por los niños para encontrar aspectos comunes y distintivos.

Asimismo, se sugiere el abordaje de los textos, tanto ficcionales como no ficcionales desde múltiples formatos y soportes analógicos y digitales: libros, páginas web, cuentos en video, audiolibros, entre otros, favoreciendo el contacto de los estudiantes con experiencias de lectura diversas que forman parte de las prácticas sociales actuales.



Glosario

En lo que respecta al **trabajo de producción de textos**, es importante proporcionar situaciones variadas que involucren la escritura al dictado de palabras y oraciones, así como la **escritura guiada** y espontánea de textos, según los objetivos de enseñanza. A lo largo del ciclo, es necesario habituar a los estudiantes a escribir un texto de mediana extensión partiendo de la **planificación**, que ayuda a definir el contenido, estructurar la coherencia y organizar las ideas. En un primer momento, los niños necesitarán un fuerte **andamiaje docente** para esta tarea. Por ejemplo, si se va a renarrar un fragmento de un cuento, se sugiere conversar con el grupo de estudiantes sobre cuáles son los momentos más importantes que no pueden faltar para que el episodio se entienda y luego el docente puede anotar de manera sintética los núcleos narrativos en una lista. Si se trata, en cambio, de un texto descriptivo, puede guiar al grupo para establecer los distintos aspectos o características que deban ser desarrolladas y luego organizar la información en un cuadro.

En la etapa de **textualización o puesta en texto**, los estudiantes seleccionan las palabras y desarrollan las ideas en un texto escrito. En este proceso, el docente también muestra cómo se desarrolla la **redacción**. Cuando los niños aún no son autónomos, el proceso de transcripción del texto queda a cargo del docente, quien escribe lo que los estudiantes dictan. Cuando se escribe un borrador, resulta importante la **revisión** de aspectos del texto en función de los principales problemas que se necesitan resolver: la **coherencia** (contenido y organización), la **cohesión** (por ejemplo, la eliminación de repeticiones innecesarias) y la inclusión de **recursos** y léxico propios del tipo de texto.

En el marco del trabajo con la **oralidad**, es fundamental abordar el uso de la lengua con múltiples propósitos comunicativos y proponer situaciones de intercambio grupal o entre pares, donde utilizarán diferentes estructuras lingüísticas. Los docentes pueden ofrecer actividades en las que los estudiantes deban formular preguntas y dar respuestas sobre información específica. A su vez, utilizarán diversas estructuras oracionales y tendrán la posibilidad de ajustar el vocabulario y la forma de enunciar según la situación comunicativa.

A medida que los estudiantes vayan desarrollando habilidades relacionadas con el uso del lenguaje oral, estas funcionarán como andamiaje para avanzar en la comprensión lectora y la producción escrita. Del mismo modo, analizarán las funciones comunicativas que se dan en los intercambios orales y este conocimiento será fundamental al momento de identificar el propósito comunicativo de un texto escrito.

El trabajo con el **conocimiento de la lengua** se considera transversal al resto de los ejes. En este ciclo, no se trata de presentar aspectos normativos de la lengua, sino de promover la reflexión metalingüística para explicitar aquellos **conocimientos lingüísticos** que se adquieren como parte del desarrollo, y en los que se apoyará el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ejemplo, en los intercambios orales es necesario identificar cada una de las palabras que forman las cadenas habladas (conciencia léxica). Esta capacidad metacognitiva favorecerá la separación entre palabras

al escribir oraciones, la reflexión sobre la gramática (por ejemplo, *juego* en ocasiones puede referirse a un objeto y en otras a una acción), y el trabajo con vocabulario nuevo, entre otros contenidos centrales del área.

Asimismo, se sugiere trabajar con el concepto de oración de manera progresiva: primero se presenta como una cadena de palabras que transmite una idea completa; más adelante se destacan los aspectos prosódicos propios de cada tipo de modalidad (enunciativa, interrogativa, exclamativa) y, luego, para agregar una dimensión analítica, se presenta la frase en términos de dos partes, una que refiere a *quién* y otra a *qué hace*.

Las distintas situaciones de lectura, escritura y oralidad se organizan a lo largo del año y de la escolaridad a través de diversas modalidades que aseguran continuidad de acciones y profundización de contenidos y permiten coordinar propósitos didácticos de corto, mediano o largo plazo. Como ya se mencionó, para el área de Lengua resultan potentes las siguientes modalidades:

- **actividades habituales:** aquellas que se reiteran sistemáticamente y están relacionadas con la organización cotidiana de la tarea del aula;
- **proyectos de trabajo:** modalidad de organización didáctica donde las propuestas se articulan en función de la elaboración de un producto final con destinatarios reales que trascienden el aula; y
- **secuencias didácticas:** modos de organización cuyo único propósito es leer, escribir y conversar sobre un tema o género, en el ámbito literario o de estudio, a lo largo de un periodo de tiempo.

La integración de los **contenidos** debe planificarse cuidadosamente para asegurar una progresión lógica y coherente en la cual los contenidos **ampliatorios** refuercen los contenidos **nodales** y propicien el avance hacia nuevos conocimientos.

Se incluyen en los ejes y contenidos del área de Lengua vinculaciones con áreas transversales: Educación Digital, Educación Sexual Integral. De acuerdo con el proyecto de cada escuela, las secuencias de lectura, escritura y oralidad pueden articular con estas áreas o con temas transversales, como Educación Ambiental, Educación Alimentaria, Movilidad Sustentable y Segura y Prevención de los Consumos Problemáticos.

Al desarrollar una propuesta de enseñanza vinculada a un tema del mundo social o natural, ambiental, alimenticio o de movilidad se promueven situaciones en las que los niños puedan expresar sus conocimientos, ideas e inquietudes y construir acuerdos en el contexto de la escuela y de la comunidad.

Desde Educación Digital se promueve la incorporación de diversos formatos, lenguajes y soportes para la creación y análisis de producciones orales y escritas. Por un lado, las tecnologías digitales pueden facilitar procesos de creación, corrección y revisión de las producciones, y su socialización con la comunidad. Por otro lado, su utilización crítica favorece instancias para la reflexión conjunta sobre la identificación de recursos digitales y sus funcionalidades, sus particularidades en relación con los analógicos y las diferentes formas en que atraviesan diversos espacios cotidianos y escolares. Además, las propuestas de indagación son oportunidades para el intercambio sobre cómo circula la información en internet y aproximarse a estrategias para la búsqueda de información en sitios web.

La Educación Sexual Integral promueve el respeto por las diversidades culturales, sociales, sexuales, afectivas, lingüísticas, etcétera. Esto permite trabajar en articulación para abordar y considerar desde el área de Lengua las variedades lingüísticas en la comunidad escolar desde una perspectiva inclusiva.

En el momento de la planificación anual, se recomienda dar lugar a uno o dos proyectos (en este último caso, uno en cada mitad del año) que integren los distintos ejes, una o dos actividades habituales (la misma en todo el año o una en cada período) y una o dos secuencias didácticas. Se sugiere también tener en cuenta las siguientes **condiciones que debe garantizar la escuela** para el posible logro de los objetivos del área en cada grado:

1.er grado	2.º grado	3.er grado
Proponer cotidianamente situaciones en las cuales el docente modele procesos de lectura a través de proyectos, secuencias o actividades.		
Priorizar el trabajo sistemático y explícito con el sistema de escritura a través de estrategias de enseñanza y actividades de lectura y escritura de palabras, en las cuales se proporcione andamiaje y retroalimentación para que los estudiantes alcancen autonomía teniendo en cuenta los puntos de partida y ofreciendo propuestas diversificadas.	Sostener sistemáticamente espacios de reflexión en torno al sistema de escritura y a las convenciones ortográficas, en el marco de situaciones de escritura, a través de variadas estrategias de enseñanza.	
Garantizar la interacción entre docente y estudiantes durante las situaciones de lectura y escritura, regulando los niveles de ayuda con el fin de promover una autonomía cada vez mayor.	Promover la autonomía por parte de los estudiantes, tanto para resolver problemas vinculados con el sistema y la ortografía, como con la producción de textos.	
Ofrecer situaciones frecuentes de lectura de textos ficcionales y no ficcionales relacionándolos con lecturas previas, atendiendo al vocabulario, favoreciendo el diálogo y el desarrollo de estrategias lectoras , para el logro de la comprensión.		
Sostener la práctica de la lectura en voz alta y proporcionar oportunidades para ensayar la puesta en voz de textos que luego serán compartidos con sus pares y la comunidad escolar.		
Brindar múltiples oportunidades de escribir, tanto con la guía del docente como de forma autónoma, con variados propósitos, enseñando a planificar, textualizar y revisar las producciones, focalizando en distintos aspectos del texto.		
Construir un ambiente cooperativo en el que todos se sientan convocados a intervenir, estén autorizados a expresar sus ideas, y que permita a los estudiantes enfrentar sin temor situaciones de lectura, escritura y oralidad que representan un desafío creciente, con la seguridad de que el error será permitido como parte del aprendizaje.		
Generar espacios sostenidos de intercambios orales y de reflexión sobre la lengua en las situaciones comunicativas, respetando las variedades lingüísticas, adecuando el registro a la situación y fomentando el uso de la palabra con múltiples propósitos lingüísticos y comunicativos.		
Propiciar la reflexión sobre las prácticas y favorecer la revisión sobre lo producido, ofreciendo alternativas para mejorarlo.		



En la planificación de la enseñanza, también resulta necesaria la evaluación de habilidades en distintos momentos del año, tanto para relevar cuál es el nivel en el que se encuentran los niños, como para observar avances o situaciones en las que haya que realizar ajustes y/o brindar apoyos para acompañar las trayectorias de aquellos que presentan dificultades o algún reto o desafío y planificar diversas estrategias que favorezcan los aprendizajes.

En este sentido, será imprescindible evaluar a través de instrumentos variados los conocimientos que los estudiantes vayan adquiriendo en los distintos ejes. Algunos de estos instrumentos podrían ser:

- Para evaluar el conocimiento del sistema de escritura, llevar a cabo dictados de palabras y oraciones con distinto nivel de dificultad. Es importante tener en cuenta que la copia directa de la pizarra no constituye un indicador de los avances en el aprendizaje de las correspondencias y las convenciones ortográficas.
- Para evaluar la lectura, resultará fundamental la lectura en voz alta de fragmentos de textos cada vez más extensos y no leídos previamente, e implementar actividades que permitan evaluar la comprensión.
- Para evaluar la producción de textos, así como el conocimiento de la lengua, se pueden utilizar rúbricas, revisar los cuadernos, recolectar trabajos escritos o exposiciones orales, con el fin de llevar un registro de los avances en el proceso de producción oral y escrita de los estudiantes.

Durante los momentos de evaluación, es esencial analizar la capacidad de resolución autónoma de los estudiantes en los distintos procesos y habilidades que ya se hayan enseñado y practicado, para ajustar las propuestas en función de lo observado. Por ello, el nivel de ayuda de los docentes en estas instancias debe limitarse a la comprensión de consignas, sin intervenir en la resolución de las tareas planteadas.

En conclusión, la evaluación de la lectura y la escritura en el primer ciclo del nivel primario debe ser integral, contemplar los diferentes propósitos que se plantean en este nivel y utilizar una variedad de instrumentos y estrategias que permitan relevar de manera sistemática y pertinente el proceso de aprendizaje de los niños en estrecha relación con las condiciones y los objetivos de enseñanza planteados.



► Formatos pedagógicos y estrategias didácticas. Vinculación con áreas y temáticas transversales: articulaciones posibles.

Matemática

En el marco de esta propuesta curricular para el primer ciclo, se ofrece una serie de orientaciones para la enseñanza y la evaluación del área de Matemática. Estas orientaciones están diseñadas para fortalecer los aprendizajes de los niños, reconociendo que es durante esta etapa donde se desarrollan maneras de pensar y se construyen conocimientos matemáticos indispensables que servirán como base para futuros aprendizajes a lo largo de la educación básica. En este sentido, los docentes tienen un rol sustantivo al liderar la gestión de la clase, decidir qué enseñar, cómo hacerlo, la secuencia adecuada, los recursos para la accesibilidad, ajustes y apoyos necesarios; y cómo obtener evidencias del aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes. Así, crean las condiciones didácticas y el ambiente de aprendizaje propicio para que todos se apropien de conocimientos y prácticas del hacer matemático.

En esta línea, cabe destacar que en el desarrollo educativo es crucial abordar no solo la ansiedad matemática, sino también todos los factores afectivos como la motivación, los intereses, las creencias y las actitudes, los cuales pueden influir significativamente en el desempeño de los niños en matemática. Esto no debe limitarse a un ciclo específico, sino que debe ser una consideración integral a lo largo de toda la trayectoria educativa.

En particular, es importante contrarrestar las creencias negativas y los estereotipos de género que pueden llevar a autolimitaciones, especialmente entre las niñas. Para ello, es esencial implementar estrategias pedagógicas que no solo desmitifiquen la dificultad percibida de la matemática, sino que también promuevan una visión funcional de la matemática. Este enfoque subraya la aplicación práctica y relevante de la matemática en la vida de las personas, lo que puede ser más efectivo para romper los mitos sobre quién puede ser “bueno” en matemática.

Además, para crear un entorno educativo inclusivo, no basta con hacerlo motivador o simplificar las actividades. Es necesario que las estrategias pedagógicas incluyan experiencias de aprendizaje que demuestren claramente que todas las personas pueden tener éxito en matemática, independientemente de su género (u otra condición transversal como condición económica, cultural, etc.) a través de la matemática funcional. Esto debe ir acompañado de modelos a seguir y la construcción de una mentalidad de crecimiento, donde el error se vea como una oportunidad de aprendizaje, y donde cada niño se sienta empoderado para explorar todo su potencial.


Estas estrategias afectivas, además de contrarrestar estereotipos y fomentar una mentalidad de crecimiento, deben integrarse en prácticas pedagógicas sistemáticas como la enseñanza explícita y la creación de registros escritos, los cuales no solo documentan el aprendizaje, sino que también refuerzan la idea de que todos pueden tener éxito en matemática.



La enseñanza explícita, sistemática y oportuna favorece la construcción de un saber compartido que se registra, comunica y está disponible para ser usado en diferentes contextos en los que sea necesario resolver una situación matemática.

Estos registros escritos son huellas flexibles y provisionarias de los procesos de aprendizaje que se completan o reformulan, en forma dinámica, a medida que se construyen nuevos conocimientos.

Como ya se ha planteado, las **propuestas lúdicas** en distintos contextos y con diversidad de soportes (analógicos, recursos digitales o tecnológicos) permiten a los niños involucrarse activamente en la resolución de problemas diversos y brindan espacios de construcción de estrategias diferenciadas para la resolución de problemas.

Accedé al
Glosario bit.ly/DC-Glosario

Luego de jugar, es necesario que se plantee un momento de reflexión sobre el desarrollo del juego, incluyendo la formulación de nuevos problemas basados en las experiencias vividas. El análisis de estrategias elaboradas por otros integrantes pone a los niños en situación de explicar sus procedimientos y sostenerlos a partir de la construcción de argumentos matemáticos cada vez más complejos. Incluso es posible plantear aquí algunas preguntas que lleven a los niños a reflexionar sobre el contenido particular que se ha querido trabajar con el juego planteado. Esto permite que el docente, a través de sus intervenciones, promueva la toma de conciencia de que han logrado un nuevo aprendizaje, que reconozcan en forma explícita las relaciones de lo nuevo con lo conocido y realicen registros que sirvan para volver a jugar ese juego u otros.

También es importante planificar actividades para desarrollar en forma individual para después de jugar, conocidas como actividades de *juego simulado* o *actividades de evocación*, en las que los niños puedan volver a utilizar los conocimientos aprendidos con los juegos. Por ejemplo, si se juega a la “Escoba del 10” o al juego de memoria “Sumo 10”, se puede proponer un problema que remita a alguna situación dada en el contexto del juego; por ejemplo: “Flor tiene un 7, ¿qué número debería encontrar para sumar 10?”, y posteriormente, saliendo de ese contexto, completar cálculos que dan 10.

Pensar el juego como recurso de enseñanza permite tener en cuenta la diversidad en el aula, ya que es posible que los niños con diferentes trayectorias escolares jueguen con distintas estrategias, e incluso que discutan una para presentar al resto del grupo. Otra posibilidad es modificar la complejidad del juego planteado para alguno de los grupos, lo que se puede hacer tanto cambiando el material como las reglas del juego, ajustando así las variables didácticas necesarias en función de la intencionalidad del docente. Para ello el sistema y la institución educativa debe proveer apoyos a la enseñanza y cada docente debe proporcionar los que sean requeridos por los niños, incluyendo aquellos que refieren a la comunicación, la interacción o físicos.



El tránsito de nivel inicial a primer ciclo presenta algunas rupturas y continuidades pedagógicas, que es necesario abordar estratégicamente para favorecer el desarrollo de la alfabetización matemática.

 Glosario

El nivel primario, particularmente el primer ciclo, se enfoca en el desarrollo de las **capacidades**¹, asegurando que estén estrechamente vinculadas con los contenidos matemáticos pertinentes. Por ejemplo, se introduce a los niños en las diversas formas del lenguaje matemático, se les enseña el vocabulario numérico y geométrico específico, y se promueve la observación y la escucha atenta como procesos básicos para la comprensión y representación de las situaciones matemáticas propias del nivel.

Durante este proceso se fomenta la participación activa de los niños en la formulación y resolución de problemas, así como en la comunicación de sus procedimientos y estrategias matemáticas. Se les anima a utilizar un lenguaje matemático apropiado al describir sus pensamientos y procesos de razonamiento, incluyendo la utilización de signos matemáticos y la escritura correcta de los números.

Además, desde temprana edad, se puede introducir la actividad de modelación matemática de manera intuitiva, permitiendo que los niños representen situaciones del mundo cotidiano a través de herramientas matemáticas simples. Por ejemplo, en actividades que implican repartir objetos, contar cantidades o comparar distancias, comienzan a crear modelos de la realidad que les permiten interpretar y comprender matemáticamente lo que los rodea.

.....
¹ Ver apartado *Matemática y el desarrollo de las capacidades. Primer ciclo.*

El diseño curricular está apoyado en el enfoque de la educación inclusiva. Esto supone considerar como legítimas una diversidad de formas de leer, escribir y hablar que incluyen a la Lengua de Señas, el Braille y la Comunicación Aumentativa Alternativa. Asimismo, se considera como trabajo autónomo del estudiantado, no a aquel que realice de forma autosuficiente, sino aquel en el que esté involucrada su autonomía intelectual inherente, y en la cual pueda tomar todas las decisiones sobre su desarrollo, por ejemplo, dictando, señalando, eligiendo entre opciones visuales, auditivas o táctiles.

**Glosario**

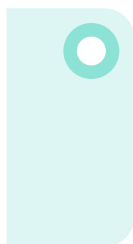
En primer grado se retoma el trabajo realizado en el nivel inicial en relación con la exploración de **los diversos contextos y la función social de los números**. En este sentido, se promueve el acceso a los diferentes usos sociales y sus **significados** en contexto: el número de un colectivo, la numeración de las páginas de un libro, la cantidad de compañeros y compañeras presentes o ausentes en la clase, los días en un calendario o la ubicación correcta de una figurita en un álbum. Es decir, se reflexiona sobre para qué sirven los números y dónde se usan: “números para ordenar, contar, comparar, nombrar, identificar, etc.”. Este contenido puede incluir portadores numéricos con números utilizados en diferentes prácticas sociales para interpretar la información que brindan.

El conocimiento automático y fluido de la serie numérica oral (recitado) es el recurso necesario para el desarrollo del conteo progresivo y regresivo. Contar una colección que tenga “tantos como” implica conocer la serie ordenada y sin omisiones de los nombres de los números, asignar cada número de la serie a un elemento de la colección de manera que no quede ninguno sin nombrar ni se cuente dos veces y determinar el cardinal que representa la cantidad total de elementos. Es importante aclarar que, así como el recitado es necesario para el conteo, este último retroalimenta el recitado, ya que enfrenta a la necesidad de extender la serie conocida. Además, es fundamental fomentar la comparación entre grupos de objetos para identificar cuál tiene mayor, menor o igual cantidad de elementos, lo que contribuye a la comprensión inicial de la cardinalidad. Estas comparaciones también deben estimular la subitización (percepción global), una habilidad esencial que facilita el conteo de grupos con más de 10 elementos y profundiza en la comprensión del concepto de número.

También se presentan situaciones que promueven el análisis de las regularidades de la serie numérica oral, donde los primeros números (hasta 30) deben aprenderse como una convención para luego ir descubriendo la regularidad que permite memorizar la serie y generar nuevos números.

Para favorecer el descubrimiento de estas regularidades es necesario trabajar con un rango numérico mayor (hasta 60) donde se puedan identificar las diversas reglas de construcción de las representaciones numéricas. Esto permite que los niños desarrollen habilidades para nombrar, leer, escribir y comparar números.

En el primer ciclo del nivel primario, el recorte para la enseñanza del sistema de numeración está ligado al rango numérico. Se sugiere que primer grado sea hasta 100, segundo grado hasta 1.000, tercer grado hasta 10.000; pero en los tres grados se propone analizar y expresar el valor posicional de los números del mismo modo: unos, dieces, cienos y miles en términos de agrupamientos recursivos.



Inicialmente, se recomienda no referirse a ellos en términos de unidades, decenas y centenas porque las composiciones y descomposiciones realizadas para los análisis son aditivas. Más adelante, cuando se abordan las descomposiciones y composiciones multiplicativas, se comienza a nombrarlos de esa manera.

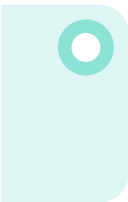
Progresivamente se abordan situaciones que fomentan un uso cada vez más flexible de la serie numérica oral, tanto en forma ascendente y descendente, y que permiten comenzar desde un número distinto al 1. El trabajo con los tableros, de los juegos de recorridos, la interacción con distintos entornos digitales lúdicos o de simulación, puede constituir un apoyo para vincular las escrituras de los números con su denominación oral, estableciendo diferentes relaciones entre los números; por ejemplo, “viene después de...”; “está antes que...”. Es necesario reconocer, de todos modos, que recorrer la serie numérica oral desde un número diferente de 1 puede resultar difícil para muchos niños, porque requiere de un dominio importante de este conocimiento.

En este ciclo se avanza en la identificación de regularidades para interpretar, producir y comparar números escritos. Para esto es necesario favorecer la lectura, escritura y el orden convencional de una porción importante de la serie numérica escrita, que se irá ampliando a lo largo de todo el primer ciclo y a medida que esta serie se usa y se reflexiona sobre ella.

Una regularidad del sistema de numeración es una característica que se repite siempre de la misma manera. Para poder identificarla es necesario abordar una porción importante de la serie. Las actividades donde se deben completar series a partir de ciertas informaciones en el cuadro de números, marcar “los que terminan con...” y “los que empiezan con...” son propuestas que ayudan a trabajar este contenido.

Dos soportes potentes para el estudio de la numeración en el primer ciclo son la banda numérica y el cuadro de números. La banda numérica es un soporte lineal que permite el reconocimiento de la serie numérica escrita. Facilita a los niños comenzar a construir las nociones de orden y de distancia entre dos números. Asimismo, es un recurso que permite recuperar el trabajo realizado en el nivel inicial y avanzar hacia las propiedades de la serie numérica escrita y sus reglas de escritura. Los niños progresivamente observan analogías en la serie numérica que aplican en su recitado y que posteriormente se constituyen en punto de apoyo para la identificación de regularidades.

Los cuadros de números son portadores numéricos que permiten generar situaciones variadas que favorecen el reconocimiento de regularidades. Por ejemplo, al analizar la forma de escribir cantidades se observa la serie numérica o una parte de ella, revelando regularidades que surgen de la organización decimal del sistema de numeración. Cuando la cantidad representada va aumentando de a 1, la cifra de las unidades va cambiando desde 0 hasta 9, mientras se mantienen iguales las demás. La cifra de las decenas se mantiene igual en 10 números seguidos antes de cambiar al siguiente recorriendo también de 0 a 9, es decir, 10 números con 1, 10 con 2, etcétera. Un análisis similar se puede hacer para las demás cifras y también para analizar qué cambia cuando se aumenta de a 10, de a 100, y así sucesivamente.



El uso de cuadros numéricos requiere que los docentes intervengan oportunamente para fomentar estas reflexiones y construir conocimiento sobre el sistema de numeración. Las actividades propuestas deben facilitar la exploración, uso y análisis del comportamiento del sistema numérico.

Es importante destacar que el trabajo sobre las regularidades numéricas es una aproximación a la comprensión del valor posicional del sistema. Esta aproximación se centra en analizar cómo se presentan los números en la oralidad y en la escritura y las diferencias que hay entre ambas, así como en las reglas utilizadas para construir los números.

En primer y segundo grado, el trabajo se enfoca en la descomposición aditiva de los números como un punto central. El objetivo es que los niños puedan pensar en los números a través de diferentes sumas que los componen, lo que les permite comprender mejor la estructura numérica. Por

ejemplo, que piensen el 24 como $20 + 4$, también como $10 + 10 + 4$, y que ante los cálculos como $10 + 8$ puedan apoyarse en la designación oral “lo dice el número; es dieciocho”. Este trabajo se alinea con algunas estrategias de cálculo y permite una comprensión cada vez más profunda de las relaciones entre la organización del sistema de numeración y las operaciones.

En segundo y tercer grado, se continúa trabajando en las regularidades de la serie numérica, ya que las que fueron identificadas para una parte de la serie no siempre las utilizan para otras. Es necesario proponer actividades para que encuentren estas regularidades para los cientos y los miles. El trabajo con el cuadro de números facilita la identificación de regularidades de la serie numérica escrita, ordenando y ubicando números. Por ejemplo, a partir de uno dado, discutir cuál es el nombre o escritura de otro; establecer relaciones de mayor que o menor, etc.

A partir de tercer grado, cuando comienza a abordarse el campo multiplicativo, se explora la relación entre la descomposición aditiva y la descomposición multiplicativa de los números. Esto se relaciona con la numeración oral, especialmente cuando empezamos a trabajar con los miles, por ejemplo, cuando nombro *tres mil*, me indica que son tres veces el mil.

En relación con el análisis del valor posicional, es posible apoyarse en un contexto específico como el dinero o el cálculo de puntajes en un juego, donde las cifras se asocian con una cantidad de billetes o cantidades obtenidas. No obstante, será necesario diseñar estrategias de enseñanza que permitan a los niños descontextualizar esas relaciones y utilizarlas en situaciones similares sin la presencia de un soporte. También se puede trabajar con la calculadora, por ejemplo, para determinar qué se debe sumar o restar a un número para que en el visor aparezca otro.

Para el análisis del valor posicional, es útil apoyarse en contextos específicos como el manejo de dinero o el cálculo de puntajes en un juego, donde las cifras se asocian con cantidades de billetes o cantidades obtenidas. Sin embargo, es necesario diseñar estrategias de enseñanza que permitan a los niños descontextualizar esas relaciones y aplicarlas en situaciones similares sin apoyo externo. Esto puede lograrse mediante el uso de materiales que faciliten la agrupación y reagrupación de objetos en grupos de 10, ya sea a través de recursos tangibles o representaciones gráficas. Además, se puede utilizar la calculadora para actividades como determinar qué se debe sumar o restar a un número para obtener un resultado específico en el visor.

Se espera que estas actividades favorezcan la relación del análisis de los cambios 10 contra 1 en varios niveles: 10 monedas de 1 se cambian por un billete de 10, 10 billetes de 10 se cambian por uno de 100, 10 de 100 por uno 1.000 (igual relación con los puntajes).



Terminando el ciclo, los niños estarían en condiciones de reconocer en la escritura de un número cuántos grupos de 10 lo componen.

En primer grado, las primeras situaciones vinculadas a las **operaciones del campo aditivo** se presentan como exploratorias, fomentando el desarrollo de diversas estrategias de resolución que, inicialmente, se enfocan en el conteo y progresivamente se introducen los primeros cálculos. En segundo y tercer grado, se amplían estos conceptos hacia nuevos significados que involucran recursos de cálculo más complejos. Pueden emplearse diversas estrategias de cálculo de sumas y restas, las cuales, implican composiciones y descomposiciones de números de muy diversas maneras, en las que se empleen partes de números más fáciles de manejar o, sustituir números difíciles de manejar por números cercanos compatibles para que los cálculos resultantes puedan hacerse mentalmente.

El trabajo con situaciones problemáticas implica desarrollar enunciados que evoquen situaciones conocidas para los niños, de modo que puedan construir una representación mental de ellas. A



Glosario

partir de ahí, hace falta seleccionar qué datos de la situación representada son útiles y decidir qué estrategias de cálculos son las más adecuadas para utilizar según los números involucrados. Para facilitar este proceso, es necesario diseñar actividades orientadas a la identificación de datos, incógnitas y soluciones. Es fundamental promover espacios de discusión, análisis y **sistematización** sobre qué datos son necesarios, cuál es la pregunta, si es posible encontrar una solución con los datos disponibles, y la posibilidad de que exista más de una solución.

Los primeros significados que se abordan están relacionados con las acciones de juntar, ganar, avanzar, quitar, perder, retroceder como transformaciones de una colección en la que la cantidad aumenta o disminuye. Para la resta, en primer grado se pueden proponer problemas vinculados a juegos de recorridos: “Estoy en el casillero 15 y me toca retroceder 3, ¿en qué casillero voy a caer?”. Como se mencionó en el apartado de juego, es importante trabajar las operaciones a partir de distintas propuestas lúdicas, por eso es necesario jugar varias veces antes de proponer estas actividades que evocan algunas situaciones que se dieron en el contexto del juego.

Para segundo grado, se introducen nuevos significados relacionados con situaciones de comparación de cantidades, por ejemplo: “Sebastián tiene 22 años y su hermano Manuel tiene 10 años. ¿Cuántos años más que Manuel tiene Sebastián?”. También, se exploran situaciones en las que se busca determinar la incógnita en una transformación, ya sea positiva o negativa, por ejemplo: “Paloma tenía 22 figuritas, pegó algunas y le quedaron 14 figuritas sin pegar. ¿Cuántas figuritas pegó?”. En tercer grado se presentan como nuevos significados la transformación positiva o negativa de una cantidad con incógnita en el estado inicial, por ejemplo: “Fui al kiosco y gasté \$280. Si ahora tengo \$200, ¿cuánto dinero tenía antes de salir a comprar?”.



En estas propuestas se espera que los niños reconozcan un nuevo significado de la resta, como la operación útil para medir la distancia entre dos números. Ante cada problema o cálculo, deberán decidir si es más conveniente calcular el complemento o realizar la resta; pero que elijan entre estas opciones, según el rango numérico, significa que saben que ambas son correctas.

Es importante establecer a lo largo del ciclo la relación entre la suma y la resta mediante la resolución de diversas situaciones en las que se reflexione sobre la importancia del cálculo. Construir el significado de las operaciones no se limita únicamente a la resolución de problemas, sino que también se vincula con las relaciones numéricas que los niños van estableciendo, con la utilización y comprensión de las propiedades de las operaciones y con la variedad y disponibilidad de recursos de cálculo.

El contenido **cálculo exacto y aproximado** abarca la construcción de un repertorio de sumas y restas de cálculos memorizados y, luego, su utilización para resolver otros con cantidades muy próximas. Construir, seleccionar y utilizar variados procedimientos y técnicas de cálculo, apropiados para los problemas que se busca resolver y verificar los resultados, es un objetivo fundamental del nivel primario.

En primer ciclo se requiere utilizar estrategias, que varían según los números involucrados y el repertorio de sumas y restas conocidas y memorizadas disponible de cada estudiante. La construcción de estos repertorios se realiza progresivamente y requiere planificación y sistematización para asegurar su ampliación y consolidación a lo largo de la escolaridad. En algunos cálculos mentales se propone utilizar la escritura de cálculos intermedios (como la descomposición de los números), permitiendo así controlar lo que se está haciendo.

En primer grado comienza un proceso complejo para los niños: el pasaje del conteo al cálculo, donde se requiere la construcción progresiva de un conjunto de conocimientos. Esto implica comenzar a elaborar un repertorio memorizado de resultados de sumas y restas, a identificar y utilizar relaciones entre cálculos distintos (por ejemplo, para $5 + 6$ poder apoyarse en la suma $5 + 5$), trabajar sobre el empleo de la escritura de los signos $+$ y $-$, y sobre el análisis de qué recurso de cálculo resulta más adecuado según los números involucrados.



Glosario

En segundo grado se incluyen las diferentes estrategias de **cálculo mental** que se desarrollan a partir de componer y descomponer cantidades con apoyo en las propiedades del sistema de numeración, así como también la exploración de estrategias para realizar cálculo mental estimativo. Por ejemplo, algunas estrategias posibles podrían ser:

$$\begin{aligned} 28 + 15 \\ 20 + 10 = 30 \\ 8 + 5 = 13 \\ 30 + 13 = 43 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 28 + 15 \\ 28 + 10 = 38 \\ 38 + 5 = 43 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 53 - 18 \\ 53 - 10 = 43 \\ 43 - 8 = 35 \end{aligned}$$

Para que se desarrollen estas estrategias, se deben proponer actividades en paralelo donde los estudiantes dispongan en memoria de un conjunto de resultados (sumas de dígitos, sumas de números redondos y restarle 10 a un número), porque de esta forma los niños podrán elaborar diversos procedimientos, realizar estimaciones y, cuando avancen al algoritmo, tener algún control sobre lo que realizan.



Glosario

Los primeros algoritmos de suma y resta se plantean a partir de segundo grado, cuando los estudiantes ya han trabajado con una diversidad de problemas, construyeron diversos significados de las operaciones y disponen de un **repertorio de cálculos** que les sirven para resolver otros.

Una actividad inicial podría ser observar tickets de compras sencillos y analizar cómo las cifras están organizadas en columnas. Esto les permite registrar que en la columna de la derecha se ubican “los unos”, en la siguiente columna hacia la izquierda están “los dieces”, seguidos por “los cienes”, y así sucesivamente.

Las primeras cuentas serán de suma y resta donde los resultados de cada columna no superen el 9 y se habiliten procedimientos intermedios.

En tercer grado se avanza con los algoritmos para sumar y restar, conservando la posibilidad de realizar anotaciones parciales. Por ejemplo:

Para la suma

$$\begin{array}{r} 38 \longrightarrow 30 + 8 \\ + 25 \longrightarrow 20 + 5 \\ \hline 63 \end{array} \quad \begin{array}{r} 38 \\ + 25 \\ \hline 50 + 13 = 63 \end{array} \quad \begin{array}{r} 50 + 10 + 3 \\ 60 + 3 = 63 \end{array}$$

Para la resta

$$\begin{array}{r} 76 \longrightarrow 60 \ 16 \\ - 29 \longrightarrow -20 \ -9 \\ \hline 47 \end{array} \quad \begin{array}{r} 38 \\ + 25 \\ \hline 50 \\ + 13 \\ \hline 63 \end{array} \quad \begin{array}{r} 76 \\ - 20 \\ \hline 56 \\ - 9 \\ \hline 47 \end{array}$$

Para la enseñanza de la multiplicación, también se puede seguir un proceso similar, avanzando desde estrategias heurísticas hacia la construcción del algoritmo formal. Esto incluye el uso de estrategias de composición y descomposición de los números de diversas maneras, así como también el uso de las propiedades de las operaciones.

En un inicio el trabajo con el **campo multiplicativo** implica que los niños utilicen sus conocimientos acerca de la suma. Por ejemplo, pensar en 3×6 como $6 + 6 + 6$, es decir 3 veces 6 y paulatinamente comprender que también podría resolverse como un 3 que se repite 6 veces. En segundo grado se sugiere comenzar con problemas que requieran repetir ciertas cantidades o series proporcionales, los cuales pueden ser presentados en enunciados o en tablas.



Es importante generar espacios de reflexión y análisis para establecer diferencias entre aquellos problemas que pueden resolverse exclusivamente con sumas y aquellos en los que es posible encontrar la respuesta usando multiplicaciones o sumas reiteradas.

En tercer grado, se introduce la resolución de problemas relacionados con organizaciones rectangulares, donde se determina la cantidad total de elementos dispuestos en filas y columnas. Respecto de la división, se incluyen problemas que implican partir o repartir cantidades.

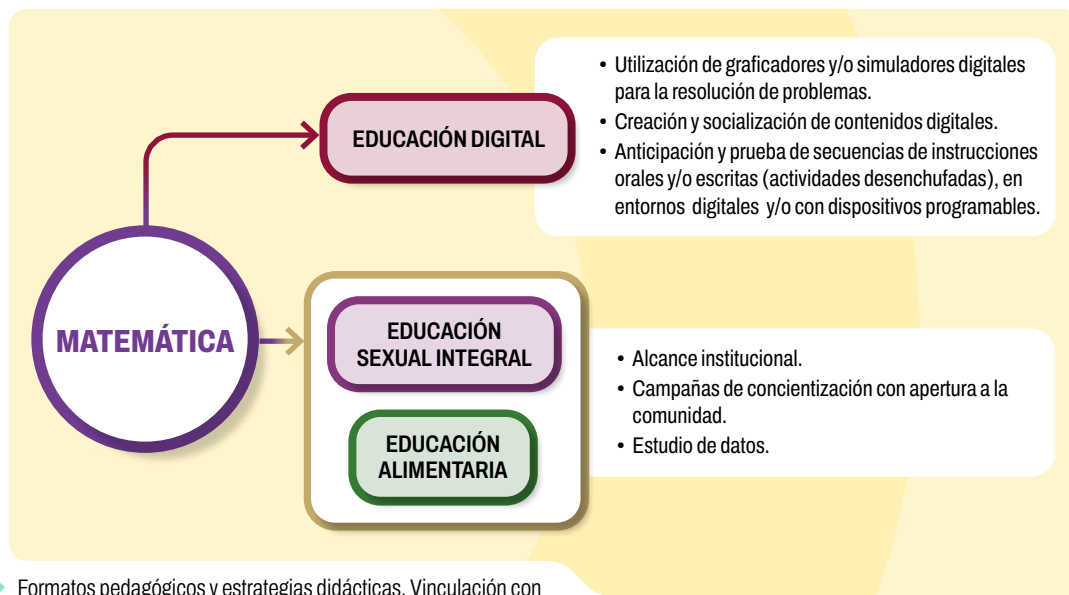
Avanzado este grado, se comienza en el análisis y uso de la tabla pitagórica para identificar el valor de una multiplicación. Una vez que se avanza en el uso de este recurso, se continúa hacia el cálculo mental con números redondos; por ejemplo, primero multiplicar $\times 10$; $\times 100$ y $\times 1.000$ para luego, a partir de los valores que se obtienen de la tabla, poder multiplicar $\times 20$, $\times 30$, etcétera (multiplicar $\times 30$ se puede pensar como multiplicar $\times 3$ y luego $\times 10$).

Posteriormente, una estrategia para resolver una multiplicación de números que no están en la tabla pitagórica sería que los estudiantes se apoyen en la descomposición aditiva del número a multiplicar; por ejemplo, para multiplicar 6×12 se realiza 6×10 y 6×2 .

En el trabajo con la división, es fundamental establecer la relación entre esta operación y la multiplicación, entendiendo la división como la operación inversa de la multiplicación. A partir de ahí, es importante comprender cómo utilizar la tabla pitagórica para resolver divisiones sin resto. Así como se utiliza la tabla para resolver multiplicaciones, también se puede emplear para encontrar el resultado de una división.


El uso de la calculadora se propone para la verificación de cálculos mentales y algorítmicos o para la resolución de problemas, sin la necesidad de recurrir siempre a la figura del docente para validar resultados. Es importante planificar momentos de trabajo tanto con calculadora como sin ella para que los niños comprendan la importancia de resolver problemas con lápiz y papel y luego controlar con la calculadora. Una actividad adicional podría ser que trabajen en parejas para encontrar y corregir errores en cálculos ya resueltos.

Diversos recursos digitales como entornos de simulación o robots programables facilitan el desarrollo de estrategias para la resolución de problemas simples que implican cálculos mentales, la toma de decisiones y la exploración de distintas soluciones. Formatos pedagógicos y estrategias didácticas.



Es necesario clarificar la relación entre la resolución de distintos tipos de problemas y el trabajo con cálculos, ya que ambos aspectos se abordan simultáneamente al planificar las actividades del aula. Las estrategias utilizadas por los niños se relacionan con el tipo de problema presentado, dependen de los números involucrados y no avanzan de manera paralela para cada tipo de situación. Según las trayectorias escolares, pueden utilizar estrategias de cálculo mental apoyándose en cálculos que tienen memorizados para resolver problemas, por ejemplo, de quitar o agregar; pero frente a problemas más complejos, como aquellos que ponen en juego la comparación de cantidades para determinar su diferencia, es probable que realicen, en las primeras aproximaciones, dibujos o procedimientos más ligados al conteo y sobreconteo. Es muy necesario un trabajo de enseñanza que avance sobre la relación entre problemas y procedimientos de cálculo.

A continuación, presentamos el recorrido de construcción de los algoritmos de las operaciones de suma, resta, multiplicación y división en el conjunto de los números naturales:

 **Glosario**
<Ampliación/
Profundización>

	1.º grado	2.º grado	3.º grado	4.º grado	5.º grado	6.º grado	7.º grado
Algoritmo intermedio		Suma y resta	<Multiplicación>	Multiplicación División	División (reduciendo pasos)		
Algoritmo		Suma y resta (sin reagrupamientos) <Suma y resta>	Suma y resta Multiplicación de un número por una cifra <Multiplicación por dos cifras o más>	Multiplicación por dos cifras o más	<División>	División	

En **Geometría** se plantea la progresión desde los enfoques más perceptivos desarrollados en el Nivel Inicial hacia una paulatina identificación de los elementos que componen las figuras y los cuerpos, las relaciones entre ellos y el análisis de sus características para alcanzar la conceptualización de las propiedades geométricas.

El recorrido desde esta mirada perceptiva hacia una más descriptiva e incluso analítica se facilita a través del uso del lenguaje, tanto oral como escrito. Es por esa razón que la propuesta incluye el trabajo con adivinanzas de figuras, o memotest de figuras geométricas, actividades que permiten a los niños una explicitación acerca de ciertas características de la figura que observan, en relación con la cantidad de lados, sus longitudes, la igualdad o no de los lados, presencia de diagonales o de puntos medios. En estas actividades la colección debe ser lo suficientemente variada, de modo que sea necesaria la explicitación de las similitudes y diferencias entre ellas, aun sin conocer los nombres de cada una.

Además, será necesario presentar situaciones en las que deban copiar figuras y luego analizarlas para poder reproducirlas en otro espacio. No se espera que la copia sea perfecta en los primeros intentos, por el contrario, las diferencias entre el original y la copia servirá como un punto de partida para avanzar, mediante la gestión de la o el docente, hacia algunas conceptualizaciones. En el caso de los cuerpos geométricos, por ejemplo, cuando se propone armar el esqueleto de un cuerpo con palillos y plastilina, con el cuerpo a la vista, se está haciendo una clase de copia.



La complejidad creciente del trabajo de copia de figuras implica el paso gradual del uso de hoja cuadriculada, tanto en el original como en la copia, a la hoja lisa y luego la exploración en entornos digitales.

En la primera etapa, pueden apoyarse en la cantidad de cuadraditos que ocupa cada lado de la figura, mientras que, en las hojas lisas, se requiere una medición más precisa. Los instrumentos geométricos juegan un papel importante como variables didácticas que aumentan la exigencia de las actividades, promoviendo el desarrollo de nuevas relaciones que justifiquen las construcciones o copias realizadas.

Por ejemplo, en primer grado se trabaja con figuras simples, y en segundo como en tercer grado se pueden agregar figuras más complejas, que pueden incluir la diagonal de un cuadrado. En tercer grado se puede proponer reproducir figuras en hoja cuadriculada, o del modo que posibilite la accesibilidad y los apoyos que requiere cada estudiante, utilizando la regla como instrumento de trazado, pero también reproducir una figura desde una hoja cuadriculada a una hoja lisa utilizando la escuadra a modo de exploración.

En ambas propuestas subyace siempre la necesidad de comunicar lo que se hace, tanto en la explicitación de un procedimiento propio como en la elaboración de un instructivo para que otro u otra obtenga la misma figura. Tampoco aquí se espera que la comunicación sea precisa en los primeros momentos, será necesaria la intervención docente para ir logrando avances en ese sentido.

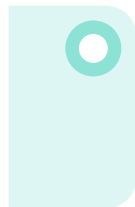
El trabajo con **cuerpos geométricos** implica resolver problemas que requieran la reproducción, la descripción y el análisis de sus características. Además, se propone desarrollar un trabajo en torno a las relaciones entre cuerpos y figuras, como la construcción de cuerpos a partir de diferentes figuras geométricas o la identificación de las diferentes huellas que cada cuerpo genera. Hacia el final del ciclo se proponen trabajos de interpretación de desarrollos planos de cuerpos. Este tipo de actividad tendrá como intención analizar las formas de las figuras en los desarrollos comparándolas con las caras de los cuerpos.

Es fundamental considerar que, durante estos primeros años, trabajar con figuras y cuerpos geométricos implica introducir a los estudiantes en un vocabulario específico. Este proceso no solo abarca aprender los nombres de los cuerpos y las figuras, sino también comprender los elementos que los componen. El objetivo es mejorar la comunicación tanto oral como escrita. Por ejemplo, al enviar un mensaje escrito a otro compañero para describir una forma geométrica, para describir oralmente las características de un cuerpo geométrico, al contestar preguntas acerca de las propiedades de una figura en un juego de adivinanza, entre otros. Los problemas geométricos que se proponen en el primer ciclo permiten iniciar a los niños en el estudio de las figuras, de los cuerpos y de las relaciones entre ambos.

Para el **dominio de las relaciones espaciales** se debe trabajar un conjunto de conocimientos que son puestos en juego ante problemas vinculados al espacio sensible, es decir a la orientación, la ubicación de un objeto en el espacio y la comunicación de las posiciones y desplazamientos. En general, estos conocimientos son trabajados en el nivel inicial y se debe retomar en el nivel primario con situaciones que permitan ponerlos en juego para avanzar y sistematizar sus adquisiciones iniciales.

En esta etapa, los niños interactúan con varios tipos de espacios: el espacio amplio del aula y el pequeño de la mesa y de la hoja de trabajo, espacios personales y otros compartidos. Durante este proceso, los niños desarrollan habilidades para ubicarse, desplazarse y hacer referencias espaciales.

Inicialmente, es posible presentar actividades en las que un objeto debe ser encontrado a partir de ciertas informaciones. Por ejemplo: esconder un objeto en el aula y dar pistas para que puedan hallarlo. Posteriormente, para segundo y tercer grado se avanza en la ubicación de objetos y personas en relación con puntos de referencia. En particular, la ubicación de un objeto en una representación dada como una lámina, un plano analógico o digital, realización de circuitos de educación física a partir de indicaciones, búsqueda de tesoros con pistas escritas o interpretando croquis y la programación de robots de suelo.



La participación activa en diversas experiencias que implican movimientos, recorridos y desplazamientos y la descripción de posiciones relativas en el espacio, así como la identificación de puntos de referencia y las representaciones, promueven el desarrollo de la conceptualización del espacio.

Cuando se trata de comprender un espacio mayor que el que se puede abarcar visual o manualmente, las representaciones juegan un rol fundamental. El lenguaje y las representaciones espaciales permiten comunicar informaciones que salvan la imposibilidad, en numerosas situaciones, de efectuar una percepción directa.

El dominio del lenguaje específico y un vocabulario que permita comunicar posiciones, describir e identificar objetos e indicar oralmente ciertos movimientos es esencial para el manejo de las relaciones con el espacio. Para la percepción y la representación espacial, es fundamental proponer actividades sobre orientación y localización. Estas actividades permiten desarrollar términos lingüísticos que describen la posición y orientación de objetos o personas en el espacio, como *arriba/abajo, sobre/debajo, cerca/lejos, delante/detrás, a la derecha/a la izquierda, a la derecha de/a la izquierda de, delante de/detrás de, de frente a, en el centro de*.

Al diseñar situaciones didácticas es posible tener en cuenta las siguientes variables: la posible existencia de elementos referenciales y el tipo de orientación, el plano en que se plantea una situación, la cantidad de elementos que intervienen y el tipo de orientación de esos elementos.

Para **trabajar con la medida**, es necesario que los estudiantes determinen que medir una cantidad es posible. Para eso, deben comprender y diferenciar los atributos medibles de un objeto: la longitud, la capacidad y el peso, para luego considerar la unidad de medida (no convencional o convencional) y el instrumento adecuado en función de lo que haya que medir.

Para cada una de las magnitudes se debe proponer un trabajo relacionado con el uso de los instrumentos propios para su medición. Se sugiere que, para trabajar con la longitud, la capacidad y el peso se planteen actividades que permitan avanzar sobre las siguientes cuestiones:

- En primer grado (longitud), cuáles son los saberes que tienen disponibles los niños sobre la medida; qué significa medir; comparación de manera directa o indirecta, cuáles son los instrumentos para medir, cómo se llaman, quiénes los usan y qué miden con estos instrumentos.
- Para segundo grado, trabajar también cómo podemos estimar medidas; cómo realizamos mediciones efectivamente; qué objetos se venden y se compran por kilo o metro; qué objetos pesan más que un kilo y menos que un kilo, los que miden más o menos que un metro; cuál es la medida adecuada para medir diferentes objetos; cuáles son equivalencias sencillas entre unidades de medida (metro y centímetros, kilogramo y gramos).
- Para tercer grado se sugiere que, para trabajar con la longitud, la capacidad y el peso se propongan actividades que permitan estimar medidas; cómo realizamos mediciones efectivamente; incluyendo objetos que contienen más y menos que un litro; la medida adecuada para medir diferentes objetos; cuáles son equivalencias sencillas entre unidades de medida (agregando litros, cm^3 y mililitros).

Respecto del desarrollo didáctico de la enseñanza de la medida del tiempo, el orden de los sucesos temporales y el tiempo como duración son nociones muy importantes en el diseño de las estrategias de intervención. Se propone que los estudiantes de primer grado realicen un trabajo de exploración del calendario y su uso social. Comenzar primero con el calendario como portador de información, para después abordar el trabajo de “medir el tiempo” utilizando unidades de medida familiares como semanas, meses y días. Por ejemplo, registrar actividades fijas que se desarrollan en el mismo día y horario cada semana: educación física, música. También, interpretar la información que brinda un calendario mensual y registrar eventos, por ejemplo, los cumpleaños.

En segundo grado se propone profundizar el uso del calendario mensual para averiguar duraciones, es decir, para medir el tiempo transcurrido entre dos eventos. Posteriormente, interpretar la información que brinda un calendario anual, conocer la distribución de los meses, ubicar fechas y determinar duraciones.

En tercer grado, el objetivo será identificar la hora y el minuto como unidades de medida de tiempo, leer y escribir la hora, establecer la correspondencia entre la hora indicada en los relojes digitales y con agujas, y reconocer fracciones usuales de la hora.



Una agenda de pared y un reloj, ambos de tamaño adecuado y colocados en un lugar visible en el aula, permiten que los niños se familiaricen con soportes indispensables para consulta y búsqueda de información para anticipar acciones, regular tiempos de ejecución, planificar y organizar actividades o eventos.

Asimismo, la observación y creación de una agenda personal o colaborativa a partir del uso de plataformas digitales permite presentar otras maneras de disponer la organización de la información

temporal por día, mes y año como así también determinar distintas categorías acordes a los sucesos (cumpleaños, materias, eventos escolares).

Una cuestión central para considerar es **qué evaluamos** en Matemática, dado que su aprendizaje implica la puesta en práctica de diferentes quehaceres específicos como argumentar, comunicar y resolver problemas. La evaluación permite relevar información sobre los avances en el desarrollo de estos procesos matemáticos y su relación con el aprendizaje de los contenidos específicos. Con el fin de atender las diversas trayectorias escolares, se proponen diferentes tipos de evaluaciones que se llevan a cabo en distintos momentos. La evaluación de inicio, que permite establecer cuál es el punto de partida en relación con un contenido, posibilita advertir aquello que los niños ya saben y dominan, como así también lo que es necesario trabajar antes de desarrollar una nueva propuesta.

Otra posibilidad es, luego de haber trabajado un tema en profundidad, la evaluación de proceso o cierre. La importancia de esta instancia es que permite identificar, en el recorrido de estudio de un contenido, cuáles son las concepciones que se tienen en relación con un concepto.



Para relevar la información necesaria que contribuya a la toma de decisiones didácticas y de trayectorias estudiantiles, es necesario contar con una variedad de instrumentos en función de cuáles son las evidencias que queremos relevar.

Teniendo en cuenta que las tareas en clase se pueden desarrollar en grupo o individualmente, y que los modos de evaluación deben estar en consonancia con las propuestas de enseñanza, entonces debemos incluir instancias de evaluación grupal e instancias de evaluación individual. Asimismo, para evaluar, así como durante todos los momentos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se deben procurar los apoyos, ajustes y la accesibilidad que cada estudiante requiera.

En las clases de matemática, es esencial que los y las docentes circulen por el aula para observar las producciones de cada grupo, formulando preguntas específicas y requiriendo justificaciones que expliquen los contenidos y procesos matemáticos trabajados. Estas son interacciones que proporcionan información valiosa sobre la comprensión de los diferentes conceptos matemáticos abordados. Además, cada estudiante debe ser evaluado en forma individual para relevar información sobre el progreso de sus aprendizajes. Estas actividades incluyen:

- **Evaluaciones individuales de problemas matemáticos:** diseñar situaciones que evalúen habilidades específicas como por ejemplo la resolución de cálculos mentales o la escritura de pistas para la identificación de una figura.
- **Actividades de recuperación de conceptos:** proporcionar oportunidades para que los estudiantes revisen y refuercen conceptos clave como por ejemplo cuáles son las regularidades del sistema de numeración o cómo adecuar la unidad de medida a la cantidad a medir.
- **Autoevaluación matemática:** fomentar que los estudiantes reflexionen sobre su comprensión de los conceptos matemáticos y su capacidad para resolver problemas de forma autónoma.
- **Evaluación del proceso de resolución y elaboración de problemas:** realizar actividades que permitan a los estudiantes no solo revisar sus estrategias de resolución, sino también formular problemas nuevos, identificar los datos necesarios y plantear posibles soluciones, reconociendo sus avances y desafíos.

Otra cuestión para considerar en el proceso de evaluación en matemática es el tratamiento de los errores, ya que en muchas oportunidades son el efecto de un conocimiento anterior, de alguna concepción que tuvo éxito antes pero que ahora se revela falsa o simplemente inadaptada. Estos

errores y concepciones, que están vinculados a saberes previos, no son fortuitos e imprevisibles, y se constituyen en un obstáculo para nuevos saberes. Sin embargo, estos conocimientos permiten al estudiante producir respuestas correctas en determinado dominio de problemas. Entonces, es importante entender que el rol del error se resignifica y se constituye en punto de partida para la construcción del conocimiento. Tomar conciencia del error implica saber qué se sabe y qué no se sabe, y, por lo tanto, comprometerse con dicha construcción.

Es crucial llevar un registro de las participaciones orales, las intervenciones y preguntas que realizan los niños sobre problemas matemáticos específicos, así como de sus argumentaciones y formas de validación. Los registros de evaluación permiten, a través de las evidencias, sistematizar los aprendizajes y realizar los ajustes necesarios en el itinerario didáctico. Saber qué se evalúa, para qué y de qué forma se obtendrá la evidencia se deben fijar anticipadamente.

Diversificar las formas de evaluación y mantener un registro de ellas asegura una visión integrada del aprendizaje en matemática.

Este enfoque de la evaluación en matemática ayuda a personalizar la enseñanza, atendiendo a las necesidades individuales y colectivas, y a mejorar continuamente la práctica docente para facilitar un aprendizaje más profundo y significativo en esta área fundamental. Así como sobre el aprendizaje, y la enseñanza, parte de la evaluación debe estar girada sobre los apoyos y ajustes, dado que pueden necesitar reformulaciones ante los cambios de contenido, tipo de actividad, o como parte de la dinámica propia de los procesos educativos.

Al evaluar el aprendizaje de la Matemática en primer ciclo, es fundamental considerar:

Números naturales y sistema de numeración	Situaciones que pongan en evidencia el conocimiento fluido de la serie numérica ascendente y descendente, el conteo, la lectura y escritura de números, la comparación de números y su valor posicional.
Operaciones con números naturales	Situaciones que pongan en evidencia la comprensión del significado de las operaciones en el contexto de la resolución de problemas, las diferentes formas de cálculo: exacto, aproximado o mental, el registro y la comunicación de las estrategias de resolución.
Espacio	Situaciones que pongan en evidencia la capacidad de representación y comunicación de relaciones espaciales.
Figuras y cuerpos geométricos	Situaciones que pongan en evidencia el conocimiento acerca de las características diferenciales de figuras y cuerpos geométricos, la capacidad para describir utilizando el vocabulario específico o reproducir con instrumentos geométricos.
Medida	Situaciones que pongan en evidencia la capacidad para medir con diferentes instrumentos, estimar y calcular medidas o relacionar distintas unidades de medida.

Conocimiento del Mundo

Conocer el mundo nos plantea el desafío de reflexionar sobre algunas decisiones didácticas, tanto en el momento de planificación como en el de puesta en práctica de la propuesta. A lo largo del primer ciclo, la enseñanza de Conocimiento del Mundo requiere del diseño de variadas estrategias que sostengan una progresión continua y espiralada en los procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta los diversos modos en que los niños construyen conocimientos, las múltiples formas en que acceden a ellos y las diferentes maneras en que pueden expresar lo que saben o aprendieron. En esta área se ponen en diálogo algunos fenómenos y procesos propios del mundo natural y social, de manera que los estudiantes aprendan a realizar observaciones, descripciones y comparaciones cada vez más precisas, a la vez que logren establecer algunas relaciones y arribar a conclusiones o generalizaciones.

Este enfoque interdisciplinario supone que los docentes diseñen propuestas de enseñanza a partir de diversos cruces entre ejes y temas, dando cuenta del carácter multidimensional y de la trama de relaciones que caracterizan la realidad.

Se espera que la planificación de aula refleje este sentido, partiendo de un tema de enseñanza, a propósito del cual se articulen contenidos necesarios para su comprensión. Los temas de enseñanza pueden incluir una selección de contenidos de un eje o de varios, tejiendo varias conexiones posibles entre ellos, con el cuidado de evitar vínculos forzados y, a la vez, de alcanzar un equilibrio entre la extensión y la profundidad, es decir, considerando el tiempo disponible.

Un criterio para seleccionar temas de enseñanza es que los estudiantes puedan aproximarse a distintos contextos espaciales y temporales que impliquen “mirar lo conocido con otros ojos” y, a la vez, conocer otros no tan conocidos. En relación con esta idea, los temas de enseñanza deberán significar un desafío para los niños, en cuya resolución ponen en juego los conocimientos de los que disponen y a la vez otros nuevos. De esta manera, las propuestas de esta área deben estar organizadas en torno a una **pregunta o situación problemática**: “¿cómo ha cambiado mi ciudad a lo largo del tiempo?, ¿todos los árboles florecen en primavera?, ¿de qué manera cambiamos y en qué aspectos seguimos siendo los mismos a lo largo de nuestra vida?”.

Algunos ejemplos de estos temas de enseñanza, en los que se articulan contenidos de distintos campos disciplinares, podrían ser:

- 1.º grado:
 - **El barrio de la escuela a través del tiempo.** ¿Qué cambió y qué no cambió en el barrio de la escuela? (Ejes: *Las sociedades se transforman. Un viaje desde el presente al pasado y Naturaleza y sociedad*).
 - **Los objetos y los materiales en el Antiguo Egipto.** ¿Qué nos cuentan los objetos de la vida cotidiana en el Antiguo Egipto? ¿Cómo conocemos la historia de una sociedad del pasado? (Ejes: *Las sociedades se transforman. Un viaje desde el presente al pasado y Naturaleza y sociedad*).
 - **El club del barrio.** ¿Cómo nos cuidamos en el club del barrio? (Eje: *Cuidados, derechos y ciudadanía*).

■ 2.º grado:

- **La reserva urbana: un espacio que se protege.** ¿Por qué es importante proteger una reserva urbana? ¿Qué pasaría si no protegemos algunos ambientes? (Eje: *Naturaleza y sociedad*).
- **El sistema de iluminación en la época colonial.** ¿Qué cambió y qué no cambió en el sistema de iluminación de Buenos Aires? (Eje: *Las sociedades se transforman. Un viaje desde el presente al pasado*).
- **La salud, un derecho de todos.** ¿Cómo cuidar mi salud y la de los demás? (Eje: *Cuidados, derechos y ciudadanía*).

■ 3.º grado:

- **Las cocinas de antes y de ahora.** ¿Qué transformaciones hubo en las cocinas a través del tiempo? (Ejes: *Las sociedades se transforman. Un viaje desde el presente al pasado* y *Naturaleza y sociedad*).
- **Los materiales cambian: la producción de bombones de chocolate.** ¿Cómo convertir el cacao en bombones de chocolate? (Eje: *Naturaleza y sociedad*).
- **Árboles en los espacios públicos de la Ciudad de Buenos Aires.** ¿Cómo cambian los árboles a mi barrio y mi barrio a los árboles? (Ejes: *Las sociedades se transforman. Un viaje desde el presente al pasado* y *Naturaleza y sociedad*).



En función de este abordaje a partir de temas de enseñanza, es relevante considerar que los niños tienen un conjunto de ideas, creencias y conceptos sobre los contenidos que se van a enseñar. Por lo tanto, estas ideas previas serán el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos, y será necesario tenerlas en cuenta al planificar y desarrollar los temas de enseñanza.

Estas ideas han sido construidas personalmente a través de sus experiencias previas, algunas de ellas en situaciones educativas, y mediante estrategias que les han permitido desenvolverse en su entorno, resolver problemas y explicar fenómenos y sucesos. Es conveniente plantear propuestas en las que estas ideas queden explícitas y puedan ser revisadas, cuestionadas y problematizadas, para modificarlas o enriquecerlas con nuevos saberes.

Conocimiento del Mundo presenta articulaciones con distintas temáticas y áreas transversales, cuyo tratamiento complementa y enriquece los contenidos de los tres ejes. La articulación con Educación Sexual Integral permite profundizar el conocimiento y el cuidado propio y de los demás desde un enfoque de **salud** integral en un marco de respeto por los derechos y la valoración de la diversidad. En relación con esto, se propone un trabajo en conjunto con Prevención de Consumos Problemáticos y Educación Alimentaria para reflexionar sobre las prácticas saludables en distintos ámbitos de la vida de los niños y, al mismo tiempo, analizar el consumo desde una perspectiva cultural, estudiando algunos aspectos de la vida cotidiana de las personas a lo largo del tiempo. En cuanto a Educación Ambiental, se propicia la reflexión sobre las relaciones entre sociedades y naturaleza, focalizando la atención en el cuidado y protección del ambiente, en diferentes contextos y escalas, y en los cambios que producen las actividades humanas en los ambientes. Teniendo en cuenta la Ciudad de Buenos Aires como eje transversal de esta área, la temática de Movilidad

Accedé al
Glosario.

bit.ly/DC-Glosario



Sustentable y Segura cobra particular relevancia, ya que permite conocer los distintos espacios públicos a través del tiempo y valorar su importancia como ámbitos de convivencia y ciudadanía.

Por último, en relación con Educación Digital, se enfatiza, por un lado, en la búsqueda de información, reflexionando sobre el acceso, la exploración y el uso de recursos digitales y, por otro lado, en torno a la construcción de vínculos saludables en la cultura digital.



► Vinculación con áreas y temáticas transversales: articulaciones posibles.

En primer ciclo cobra relevancia el **estudio de objetos, situaciones y procesos de la vida cotidiana** como puerta de entrada para la comprensión de procesos que pueden ser analizados desde las distintas áreas. Esto permite acercarse a diferentes dimensiones de la realidad de manera interrelacionada, vinculando aspectos actuales y conocidos con objetos de estudio más distantes en el tiempo (el pasado) y el espacio (otros lugares). Para ello, es posible partir de datos o vestigios simples (como un objeto, un ser vivo, una vestimenta, etcétera) para luego relacionarlos con dimensiones más complejas de la realidad social. De este modo, se promueve que los niños puedan apropiarse de saberes vinculados, por ejemplo, con los modos de abastecimiento de los alimentos y la alimentación, con objetos de uso diario y los materiales que los componen, con trabajos en distintos espacios y los paisajes en los que se desarrollan, con la vestimenta que se usa y su relación con el lugar, las actividades y la época del año, y con distintas formas de organización social, entre otros.



Por su parte, el **conocimiento de la realidad natural** se centra, en primer ciclo, en cuestiones cercanas o de proximidad con los estudiantes, de modo tal de abordar capacidades propias del área, centradas en la descripción y el análisis de esa realidad, tales como la realización de observaciones guiadas, la elaboración de preguntas y anticipaciones acerca del entorno del cual ellos mismos son parte, la elaboración de conclusiones, y la construcción de explicaciones escolares acordes al nivel. Para ello, el rol del docente resulta central, en tanto presenta situaciones

o proyectos que apuntan a la construcción de los saberes propuestos para el primer ciclo, entendiendo que tendrán continuidad en el ciclo siguiente, y aporta información adecuada, en diferentes soportes, que permita a los estudiantes alcanzar una cierta conceptualización.

Asimismo, el tipo de situación de enseñanza que se proponga varía de acuerdo con el interrogante y el contenido que se pretenda abordar. Por ejemplo, para indagar cómo se vestían en la época colonial, observan pinturas o leen relatos; para conocer en qué consisten los trabajos del hospital del barrio, elaboran una entrevista; para aproximarse a las características de algunos materiales, realizan actividades exploratorias y, para indagar cómo son las patas de algunos animales, observan imágenes y documentales, y visitan el museo, entre otros.

Plantearse preguntas, seleccionar información de diversas fuentes analógicas o digitales y situaciones (observaciones, exploraciones, salidas, encuestas, imágenes, pinturas, textos escritos, experiencias), registrar la información en distintos soportes, establecer algunas relaciones causales y comunicar conclusiones son capacidades específicas que permiten a los estudiantes aproximarse al estudio de las sociedades y los fenómenos naturales.

Estos contenidos propios de la ciencia que se abordan en la escuela requieren de la planificación y el diseño de estrategias de enseñanza diversas, capaces de garantizar la continuidad y la progresión de los temas de enseñanza.

Respecto de los **contextos del pasado** elegidos, van de primer a tercer grado, de lo más alejado a lo más cercano. La comparación de ese pasado lejano con el propio presente favorece aproximaciones significativas. Se promueve así que, a través del trabajo con los distintos contenidos, se avance en la construcción conceptual (por ejemplo, la idea de sociedad y de relaciones sociales, de jerarquías y de autoridades, entre otras), partiendo de descripciones cada vez más profundas e introduciendo gradualmente explicaciones sobre el presente y el pasado. Las intervenciones docentes procurarán instalar preguntas acerca de cómo y por qué las cosas antes eran de otras maneras y por qué no son como son hoy; es decir, promoverán una mirada superadora de las descripciones autorreferenciales y naturalizadas (mi familia y mi barrio, entre otras).

Al mismo tiempo, resulta importante incorporar progresivamente la idea de que los procesos son llevados adelante por acciones humanas y en un contexto determinado, que los cambios están generados por diversos factores y que existen multiplicidad de perspectivas, sin caer en la enseñanza de nociones esquemáticas y estereotipadas de la realidad social. Sería interesante, en este sentido, enseñar a pensar el pasado como encrucijadas a partir de las cuales eran posibles varios caminos, evitando reducir las acciones humanas y sus resultados a una única vía o a la “mejor opción”.



Para acceder al conocimiento del pasado y de la realidad social, se propone el trabajo con fuentes, es decir, buscar, observar, leer, interpretar, comparar diversas fuentes, testimonios de ese pasado. Fuente es aquel resto o vestigio del pasado que se toma desde el presente para construir conocimiento sobre él (ya que no puede observarse directamente).

A lo largo del primer ciclo se incluirá variedad de fuentes que, además, se complementan entre sí. Por ejemplo, en el caso de las imágenes, se plantearán situaciones para analizar e interpretarlas, hacerles preguntas, extraer conclusiones, compararlas con otras y con el propio presente y, a la vez, se trabajará con la lectura de epígrafes o de textos informativos que contextualicen dichas fuentes.

Las **encuestas** y **entrevistas** son otra manera muy enriquecedora de obtener información, en tanto permiten ejercitarse en el hábito de formular preguntas, en la escucha atenta y empática, a la

vez que favorecen el diálogo intergeneracional. Para eso será necesario que el docente seleccione a los informantes teniendo en cuenta su experiencia y los aportes que pueden hacer respecto del tema. En lo posible, para estimular la multiperspectividad, se sugiere elegir a dos o más personas implicadas, para sumar voces y comparar las experiencias que transmiten. Además, las encuestas y entrevistas deben ser contrastadas con los otros tipos de fuentes que permitan contextualizar la información singular y personal que aporta el trabajo con informantes.

Desde el primer ciclo se propone iniciar a los estudiantes en la **observación, lectura e interpretación de diferentes representaciones de los espacios**, por ejemplo, a través de mapas y planos analógicos y virtuales. Con esta primera aproximación, se promueve que los niños reconozcan los códigos de los mapas y los planos (el agua se representa en color azul, las líneas son límites, entre otros). Además, se espera que tengan la posibilidad de intervenir de manera colectiva planos y mapas para mostrar las características y diferencias dentro de la Ciudad, las transformaciones de los espacios que llevan adelante las acciones humanas, y los problemas analizados.

Por otro lado, es importante considerar al **juego** como una herramienta didáctica fundamental del área. Para los niños, el juego es una forma de aproximarse al mundo y pensar sobre él, de poner a prueba ideas y experimentar con ellas. Al mismo tiempo, planificar diversas situaciones lúdicas en el marco de un tema de enseñanza potencia el desarrollo cognitivo, afectivo y comunicativo de los estudiantes, favoreciendo la creatividad, la toma de decisiones, el espíritu investigativo, la resolución de problemas y la curiosidad.

En relación con la **observación** y el **contacto directo con fenómenos naturales**, tal como se señaló, se considera relevante comenzar con la descripción y el análisis del entorno conocido y cercano para ir paulatinamente hacia paisajes, procesos y sucesos más lejanos en tiempo y espacio. Para ello será indispensable la utilización de imágenes (fotografías e ilustraciones), videos (educativos y documentales), muestras reales y simuladores digitales, así como el acceso a mayor información y recursos a través de visitas a museos, planetarios, plazas, reservas o por medio de la realización de distintas actividades exploratorias guiadas o dirigidas.



Al mismo tiempo, será importante recurrir a salidas didácticas donde sea posible, además de conocer un tema en particular (un área protegida, una plaza o un edificio que forme parte del patrimonio, el barrio donde se ubica la escuela, alguna institución, etc.), poner en juego las capacidades específicas de las disciplinas que conforman Conocimiento del Mundo, como la observación, el registro, la descripción y la realización de entrevistas, entre otras.

Las experiencias directas son espacios privilegiados para fomentar la curiosidad y generar una participación activa de los sujetos que aprenden. Aunque todos compartan un mismo recorrido, cada niño hará el suyo y lo conectará con sus propios saberes¹.



Con el fin de ahondar los conocimientos sobre los **fenómenos astronómicos cotidianos**, en tercer grado se plantea el desarrollo de contenidos asociados a la observación del cielo a simple vista, sin más ayuda que los propios ojos, focalizando la atención en las diferencias entre el Sol, la Luna y las estrellas visibles por las noches. Para ello, se propone utilizar en forma complementaria un simulador del cielo, con el fin de visualizar cómo se desplazan los astros a medida que pasan las horas y también sus cambios de posición de un día al otro. De este modo, se pretende que

¹ Para profundizar, se sugiere consultar en el Marco general: Consideraciones sobre el espacio en la escuela y en el aula. (Apartado 4: Orientaciones para la gestión pedagógica y curricular).

los estudiantes asocien la Luna también con el cielo diurno, que comprendan el ciclo día y noche a partir de la presencia o ausencia del Sol en el cielo y que, a partir de todo este trabajo, puedan comenzar a vincularse con su propio entorno celeste, una costumbre milenaria que se ha perdido. Los conocimientos adquiridos podrían ser utilizados, por ejemplo, para construir un dispositivo que les permita medir el paso del tiempo, tanto de día como de noche.

En Conocimiento del Mundo se proponen variadas **situaciones de lectura, escritura y oralidad**, como prácticas fundamentales para conocer y para formarse como estudiantes. Los niños se aproximan al conocimiento sobre el mundo natural y social a través de diversas acciones propuestas por el docente: leer y escribir solos, en lectura compartida con sus pares o con la mediación de sus docentes, buscar o localizar información en un texto, registrar y sistematizar lo aprendido, intercambiar ideas y opiniones en puestas en común y debates, formular hipótesis y validarlas, y comunicar lo investigado, entre otras.

En particular, durante los primeros años del nivel primario se plantea un desafío de trabajo simultáneo; ya que los estudiantes están adquiriendo y consolidando su proceso de alfabetización y, al mismo tiempo, se forman en un área que aborda y pone en diálogo distintos campos de conocimiento.

Por ello, leer y escribir en los espacios de Conocimiento del Mundo aporta a la alfabetización, enriquece el vocabulario, promueve el desarrollo de capacidades propias del área y permite acceder a informaciones y explicaciones para formarse como sujetos activos y críticos. Se trata de un recorrido que se ampliará considerablemente en el segundo ciclo, pero que se inicia en los primeros años del nivel primario.

En vinculación con lo anterior, es importante destacar la importancia del aspecto narrativo del conocimiento sobre el mundo, que implica una compleja trama que teje contextos, relaciones entre las distintas dimensiones de la realidad y pluralidad de actores con sus puntos de vista e intereses, trascendiendo la simple sucesión de hechos. Los **relatos y narraciones** configuran uno de los modos posibles de conocer, pues la narrativa convoca de modo especial la atención de los niños. Por ello, el uso de los relatos en la enseñanza del área resulta una herramienta potente.



Para promover la construcción de nuevos aprendizajes es fundamental que las situaciones de enseñanza incluyan también instancias de sistematización de la información relevada, centradas en el análisis de los resultados obtenidos, la reflexión sobre los interrogantes iniciales, la confrontación entre las primeras ideas y los nuevos datos.

Esto supone diseñar espacios en los cuales organizar los conocimientos que se han puesto en juego y posibilitar el acercamiento a respuestas más o menos provisionales a los interrogantes planteados, y a algunas conclusiones y generalizaciones. En algunos casos, las actividades de reflexión y sistematización de la información son realizadas por todo el grupo en su conjunto: entre todos arman una dramatización, confeccionan un cuadro, ponen en común sus apreciaciones. En otros momentos, esta tarea se lleva a cabo en pequeños grupos: el docente pasa por los equipos y propone una pregunta para pensar, en grupos arman un mural o secuencian las fotografías tomadas durante la salida.

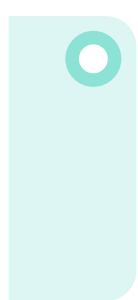
Utilizar **inteligencia artificial generativa**, tanto modelos de lenguaje como generadores de imágenes a partir de texto, puede volverse una herramienta potente para el abordaje de los conceptos y procedimientos propios del área de Conocimiento del Mundo. Su uso para la búsqueda de información requiere por parte del docente un análisis que permita resolver si los datos proporcionados son adecuados a la edad de los niños, y a las distintas situaciones de enseñanza propuestas, y si están libres de sesgos.

Cuando la inteligencia artificial es empleada de forma tal que sus tareas están dirigidas a asistir a docentes y estudiantes —por ejemplo, proponiendo variaciones a textos o imágenes, organizando información provista por el usuario, resumiendo, ampliando y contextualizando ideas o producciones originales— es posible incrementar de forma exponencial los insumos para la enseñanza de conceptos y capacidades del área de Conocimiento del Mundo.

La propuesta de trabajo en primer ciclo comprende variadas situaciones de aproximación y sistematización para conocer el mundo. En línea con ello, la tarea docente asume el compromiso de ofrecer **propuestas diversificadas** que, en algunos momentos del recorrido, supongan alternativas u opciones para elegir por cada estudiante según sus intereses e inquietudes, en diálogo con interrogantes que suscitan su curiosidad. Así, a partir de un tema de enseñanza compartido, el docente puede proponer diversas líneas de investigación convocantes para que niños decidan cuál prefieren indagar y profundizar, y en cuyo abordaje realizarán búsqueda de información, exploraciones, observaciones y descripciones con la orientación de sus docentes. Por ejemplo, al tratar contenidos relacionados con los animales y las plantas de la Reserva Ecológica Costanera Sur, se puede analizar si en el grupo existen niños más interesados por las plantas o por los animales y, en consecuencia, proponerles preguntas diversas para motivar sus observaciones y guiarlos en la construcción de sus aprendizajes.

En ese sentido, acompañar las trayectorias estudiantiles requiere plantear un avance desde los conocimientos iniciales de los estudiantes, ofreciendo oportunidad de profundizar en ciertas temáticas a lo largo del tiempo. Esto supone desarrollar capacidades que les permitan profundizar en la comprensión del tema, desde sus propias experiencias y representaciones, que se ven enriquecidas y movilizadas por conocimientos más sistemáticos y capacidades específicas, que aportan a un uso de lo aprendido en diversas situaciones y en la resolución de problemas, a la relación con otros saberes con los que establece conexiones. Se trata de un trayecto que puede iniciarse en primer ciclo y que, de manera gradual y creciente, promueve una mayor autonomía e iniciativa de los estudiantes a lo largo de su escolaridad.

A la hora de pensar la **evaluación**, es preciso definir, en primer término, qué es aquello que se evalúa en Conocimiento del Mundo.

 Si se parte de la base de que en el área no solo se enseñan contenidos conceptuales sobre el mundo social y natural, sino también modos de acercarse al conocimiento, como observar, describir, registrar, buscar información, resolver problemas, plantear posibles explicaciones y establecer comparaciones, entonces la evaluación deberá relevar información sobre la apropiación que van realizando los niños en relación con dichas prácticas específicas.

Por lo tanto, en las distintas instancias de evaluación resultará adecuado reunir información relevante o evidencias de aprendizaje de cada estudiante a través de la formulación de algunas preguntas que se hará el docente, como: "¿qué saben los estudiantes sobre este tema?, ¿qué logran hacer con eso que saben?, ¿qué tendría que preguntarles o pedirles que hagan para relevar qué saben?, ¿qué consignas de evaluación proponer para recoger información sobre sus aprendizajes?". En este sentido, se trata de ofrecer múltiples y diversas situaciones de evaluación que permitan obtener información significativa y variada de cada uno. En otras palabras, al construir el instrumento de evaluación es preciso definir qué evidencias de aprendizajes se recogerán, en función de las características propias de la información a recabar, cómo obtenerlas y de acuerdo con qué criterios serán analizadas e interpretadas.

Para ello, es necesario considerar la gran disponibilidad de instrumentos de evaluación de diferente alcance, carácter y función, seleccionarlos y organizarlos de manera consistente con el proyecto y secuencia de enseñanza. Las instancias de evaluación se proponen en diferentes momentos y no se agotan en una evaluación escrita al finalizar una propuesta de enseñanza. En este sentido, la bitácora o portafolios puede ser de gran utilidad como instrumento que permite recopilar información y documentar el proceso de cada estudiante.

De esta manera, las instancias de evaluación se incluyen a lo largo del desarrollo del tema de enseñanza con actividades (al inicio, durante y al final) que permitan la puesta en juego de los conocimientos de los niños. Por ejemplo, es frecuente que, al comienzo de alguna secuencia, se indaguen los saberes previos sobre ese recorte a través de un intercambio oral y que el docente tome nota en un afiche, o también que los estudiantes registren sus ideas a través de un dibujo o un pequeño texto. Estos registros colectivos o individuales resultan un insumo muy enriquecedor, ya que pueden retomarse al finalizar la propuesta para revisar, enriquecer, complejizar o complementar esos conocimientos iniciales con lo que aprendieron a lo largo de las actividades.



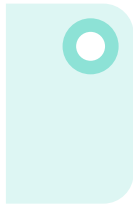
También pueden plantearse algunas preguntas que orienten la reflexión sobre el propio proceso: "¿qué cosas aprendiste que antes no sabías?, ¿qué tuviste que hacer para aprender?, ¿qué creés que te faltó aprender?, ¿por qué?, ¿qué te costó más?".

Esta actividad no solo aporta a la evaluación docente, sino que permite a los niños sistematizar y darle sentido al camino transitado en una secuencia o proyecto y, a largo plazo, otorga mayor autonomía para aprender. En relación con esto último, desde el área es fundamental formular preguntas problematizadoras que favorezcan la recolección de evidencia de los saberes y promuevan una actitud que propicie la participación positiva en clase; interrogantes que sean desafiantes para los estudiantes, que exijan utilizar conocimientos aprendidos, justificar opiniones y explicar sus ideas de lo que comprenden, por ejemplo: "¿cómo podrías estar seguro de que...?", "¿cómo explicarías...?", "cuando decís que..., ¿estás afirmando que...?", "si hicieras eso, ¿qué creés que ocurriría?".

Los instrumentos de evaluación guardan correlato con los temas de enseñanza y el tipo de actividades que se propusieron. Por ejemplo, si se propicia el trabajo en grupo, se debe evaluar también la capacidad de colaborar, organizarse, distribuir funciones, intercambiar ideas y contribuir con información conjunta; esto puede ser explicitado en una grilla que pueda completarse junto con los estudiantes. Al mismo tiempo, en consonancia con las formas de trabajo en el aula, la evaluación comprende instancias diversificadas, no siempre de resolución individual, sino con instrumentos de evaluación en parejas o en pequeños grupos.

Asimismo, se considera fundamental alternar instancias de evaluación que promuevan distintos tipos de tareas, como hablar, escribir, argumentar, representar gráficamente, utilizar instrumentos y formular preguntas, y al mismo tiempo, promover consignas en las que los elementos que intervengan en las respuestas estén relacionados de algún modo, es decir, que sean saberes vinculados entre sí.

En línea con ello, será enriquecedor obtener el registro en diversas producciones escritas (texto corto, cuadros comparativos, folletos, listas, epígrafes), gráficas (dibujos, registros de observación, diagramas) y orales (audios, videos) variando entre soportes digitales y analógicos. Cuando el propósito es que los niños confronten anticipaciones con resultados de experiencias y elaboren conclusiones, será más adecuado proponer intercambios orales grupales o individuales para apreciar mejor los desempeños.




Sin embargo, es necesario que, así como se planifican diversas actividades para un mismo grupo, se pueda pensar en distintos instrumentos para evaluar, que acompañen la evolución en las posibilidades de registros y atiendan a la heterogeneidad del aula.

En este sentido, también se irá enriqueciendo y complejizando el tipo de consignas para resolver: desde tareas más breves que requieran la revisión de algunos aspectos de la propuesta hacia actividades que impliquen relecturas o una mirada más integral del trabajo realizado con la ayuda de textos o relatos que los acompañen.

En el primer ciclo, particularmente en primer grado, cuando los niños están en pleno proceso de alfabetización, se privilegiarán las observaciones sistemáticas, los intercambios orales, los debates y las puestas en común, que constituyen instancias valiosas para identificar adquisiciones y dificultades frente a los contenidos que se han abordado en el área, especialmente cuando se trata de argumentar y justificar las ideas o de confrontar las anticipaciones con la información nueva.

Educación Artística. Artes Visuales

Accedé al
Glosario. 
bit.ly/DC-Glosario

Desde la primera infancia, en el entorno familiar o escolar del nivel inicial, los niños ya habrán descubierto los rastros visuales de un dedo mojado sobre el piso, los cambios de forma en una masa blanda, habrán mirado una obra de arte en la calle o en un museo, o una reproducción en un entorno digital o en una pared. El ingreso al primer ciclo del nivel primario requiere reconocer esas experiencias previas para definir qué tipo de acciones didácticas deben priorizarse. Por ello, el punto de partida indispensable es, desde primer grado, **conversar grupalmente sobre saberes e ideas previas de los estudiantes**, a partir de interrogantes anticipados en la planificación de la clase. *¿Qué piensan que son las artes visuales? ¿Alguna vez vieron una escultura? ¿Qué diferencia hay entre las esculturas y las pinturas o los dibujos? Y los dibujos animados, ¿por qué se llaman así? ¿Alguna vez visitaron un centro cultural o un museo? ¿Vieron a un artista trabajando en su taller o en la calle?* Este tipo de preguntas constituyen una parte central de la evaluación diagnóstica, en tanto permiten conocer saberes previos de distinta índole (y no solamente ligados a la producción visual) y facilitan la construcción del vínculo pedagógico basado en el reconocimiento de los marcos culturales desde los cuales los niños configurarán sus aprendizajes en la comunidad del aula.

Si bien para enseñar y aprender los contenidos de Artes Visuales son indispensables las experiencias en los distintos espacios que la escuela posee o gestiona, contar con un aula-taller específica aporta condiciones de calidad a los aprendizajes, en tanto favorece el desarrollo de propuestas de mayor envergadura y facilita el montaje y desmontaje de las clases y de las **experiencias estético-lúdicas** (por ejemplo, el desarrollo de pequeñas instalaciones sobre mesas, pizarras magnéticas, cajas o dioramas) que posibiliten la exploración de relaciones entre los **elementos del lenguaje visual** y las narraciones y expresiones que los niños construyen a través de esos elementos. Los rótulos icónicos y textuales en el mobiliario y espacios de guardado son también recursos valiosos para enseñar a utilizar los ámbitos de la escuela, los materiales, herramientas y soportes, con creciente autonomía y responsabilidad desde primer grado.

 Glosario

Junto a la consideración de diferentes espacios para enseñar distintos contenidos, desde el inicio y a lo largo de todo el primer ciclo es importante sostener la **creación colectiva de un “glosario de las artes visuales”** en una o varias paredes del aula, para favorecer la progresiva apropiación de nociones del lenguaje visual que requieren de un vocabulario específico o de ejemplificaciones. El glosario contribuirá a la recuperación de experiencias y conocimientos de una clase a otra, lo cual es particularmente relevante dada la frecuencia semanal de las clases de Artes Visuales.

 Glosario



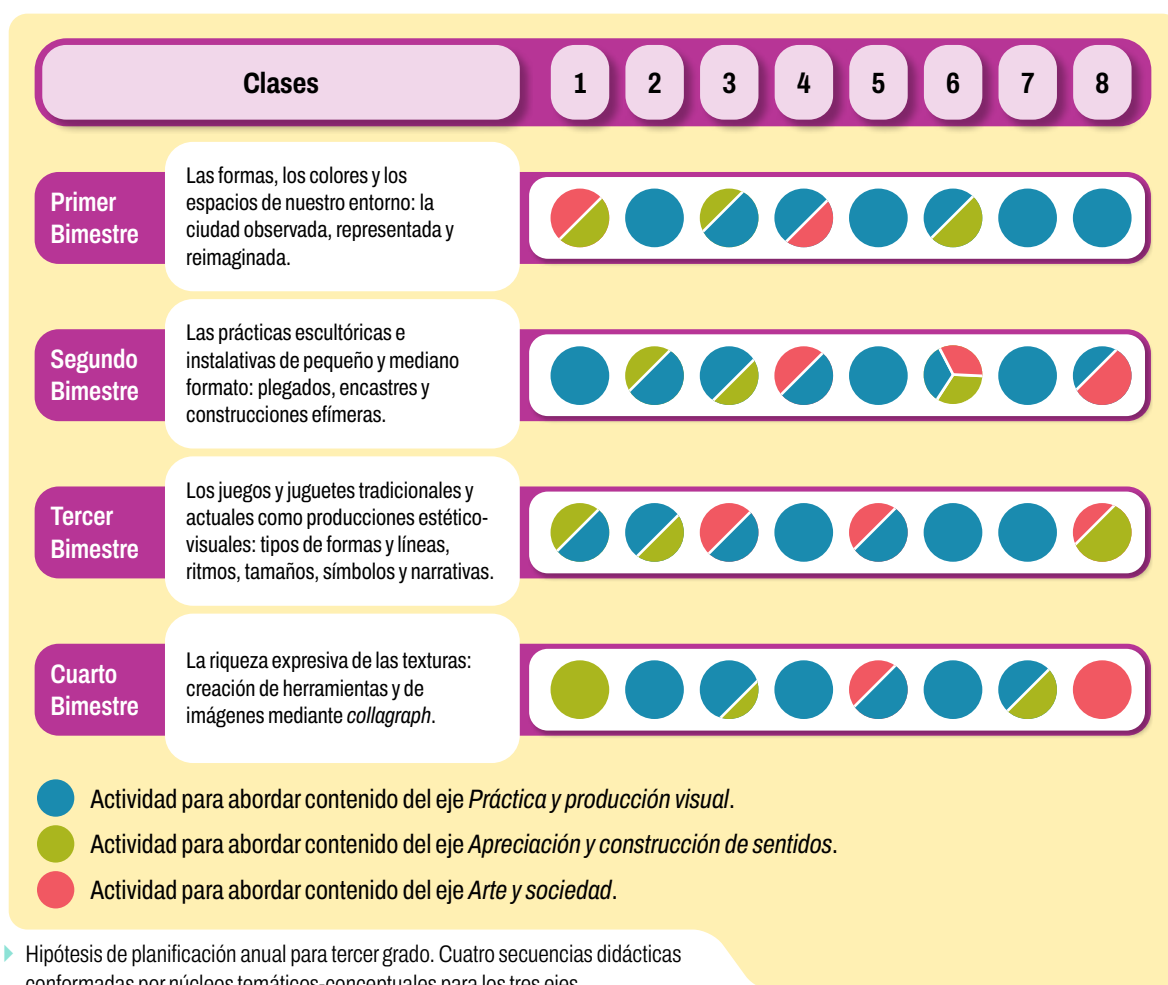
En función de los contenidos prescriptos para cada grado y de la carga horaria de las clases de Artes Visuales, es recomendable diseñar cuatro proyectos o secuencias didácticas (que abarcarán aproximadamente un bimestre cada una), agrupando en cada caso contenidos con una significativa relación entre sí.

Estos grupos de contenidos constituyen núcleos temáticos o conceptuales, que pueden estar organizados a partir de los **elementos visuales**, a partir de una **práctica artística tradicional o contemporánea**, o bien desde un procedimiento o materialidad, entre otras posibilidades.

 Glosario

En cualquier caso, la interrelación entre contenidos de los tres ejes en la secuencia o proyecto hace necesaria la alternancia de actividades apreciativas, exploratorias, productivas, reflexivas y de búsqueda de información en medios analógicos o digitales. Algunas actividades pueden extenderse a lo largo de varias clases, retomándose en cada oportunidad con nuevos desafíos de profundización o ampliación de lo alcanzado hasta el momento. A su vez, en una misma clase pueden tener lugar dos o más actividades. Por ejemplo, una clase puede iniciar con una actividad de apreciación

de las formas y texturas que tienen las hojas y flores del patio de la escuela (o las que se hubieran recolectado para esta ocasión) y posteriormente desarrollarse una actividad de producción gráfica en la que en un primer momento se invite a dibujar las formas generales y los detalles percibidos con el tacto, la vista y el uso de lupas, como una manera de “capturar” esos descubrimientos; y en un segundo momento proponer la creación de “una planta jamás vista”, combinando formas de distintos elementos observados, imaginando nuevas texturas, etcétera. En la clase siguiente, el inicio puede plantearse con una actividad de apreciación de las producciones comenzadas anteriormente, invitando a mencionar las formas y texturas que se han utilizado y a ponerle nombre a las plantas imaginarias, mientras que una segunda actividad puede orientarse a mirar un breve documental sobre la ilustración botánica en el pasado y en el presente, y su relación con el mundo científico. En sucesivas clases, la secuencia podría abordar contenidos ligados a la exploración de la línea, la textura o el color en este tipo de imágenes, así como a procedimientos que impliquen ir desde esos primeros dibujos hacia el grabado, la pintura, el *collage* analógico o digital, entre otras posibilidades.



Organizar la clase requiere de distintas lógicas de **gestión del tiempo y del espacio**, en función de la propuesta de enseñanza, de las distintas actividades previstas en ella y de la heterogeneidad de los grupos de estudiantes.

En algunas ocasiones, la organización de “estaciones” en las que simultáneamente se despliegan diferentes propuestas o tareas vinculadas a un mismo recorte de contenidos puede ser una estrategia de inclusión y de atención a los distintos procesos que los niños necesitan. En una clase de la secuencia “Color y textura en la imagen bidimensional”, por ejemplo, una estación puede

proponer una actividad apreciativa con tres reproducciones de obras de arte físicas o digitales donde las gamas de color tienen notorias diferencias, otra estación puede contener elementos naturales u objetos de un mismo color con variaciones de valor, saturación y textura para crear con ellos pequeñas instalaciones efímeras explorando sus posibilidades como material narrativo y expresivo, y una tercera estación puede ofrecer un “laboratorio” de mezclas pigmentarias en pequeños y diversos soportes (claros y oscuros), explorando qué tonos surgen cuando dos colores se mezclan o superponen y qué diferente se perciben cuando con ellos se pinta una superficie blanca, negra, transparente, etcétera.

Respecto del **tiempo**, es indispensable considerar un **momento de inicio de la clase** en el que se propicie un clima de escucha y compromiso con la tarea, y una conversación tendiente a recuperar los contenidos que se abordaron previamente, para presentar, en ese marco, la consigna de apertura a la nueva indagación o acción. Esta conversación no solo recupera la memoria de lo que se ha realizado, sino que permite propiciar la sistematización de conocimientos y la metacognición, al incluir interrogantes como: "¿Qué nos propusimos investigar la clase pasada? ¿Qué actividades hicimos? ¿Alguien quiere contar qué aprendió en esa actividad? ¿Qué dificultades o desafíos encontramos? ¿De qué distintas maneras los resolvimos?". Luego, el **momento de desarrollo** será sostenido con sucesivas consignas o intervenciones que propendan a la complejización o profundización de los primeros logros, así como a la interacción entre pares para estructurar un ambiente de aprendizaje colectivo donde se pongan en valor las distintas maneras de resolver un mismo desafío. Particularmente en las actividades de exploración de materiales y de creación de imágenes, retroalimentar los procesos y resultados con intervenciones ligadas a los contenidos que se están abordando permitirá que la producción tenga un resultado estético y pedagógico superador del mero hacer espontáneo. El **momento de cierre** permitirá recuperar la consigna inicial y conversar sobre los procesos que se llevaron a cabo a través del mismo tipo de preguntas movilizadoras que pueden ofrecerse en el inicio de la clase, favoreciendo la construcción de sentido en el hacer, en el mirar o en cualquier tipo de actividad desarrollada. Es además una ocasión propicia para ofrecer claves de apreciación hacia la propia producción y hacia la de los pares, tales como alejarse y acercarse para ver la imagen, rodearla o ponerle un título. También es momento de anticipar situaciones de aprendizaje que tendrán lugar en la clase siguiente y de brindar pautas de guardado y conservación de los materiales y de las producciones, propendiendo a la creciente autonomía de los estudiantes, toda vez que estas cuestiones se incluyen en primer ciclo como contenidos de enseñanza.

Respecto del **espacio**, es necesario anticipar el uso de lugares y recursos indispensables para los distintos contenidos. Visitar la biblioteca escolar para interactuar con libros y catálogos de arte, acordar institucionalmente una actividad de apreciación o de producción en un patio o en una plaza, prever el uso de dispositivos tecnológicos para el visionado de un documental o para hacer una entrevista a un artista en videollamada, transformar la luminosidad del aula o redistribuir el mobiliario para explorar el interjuego de luces y sombras o para abordar la resignificación del espacio mediante instalaciones son algunas de las acciones inherentes a la organización de las clases que se vinculan fuertemente con la planificación del espacio y con la desrutinización de la enseñanza y del aprendizaje.

En este sentido, cabe destacar que en el primer ciclo la adquisición de hábitos organizativos por parte de los niños es sumamente importante, y que estas adquisiciones no se asientan en la reiteración de rutinas, sino en la apropiación de las pautas de trabajo que requiere cada lugar en diversas experiencias.



La apropiación depende en gran medida de la explicitación de los sentidos que cada norma o pauta tiene; por ejemplo, por qué hay muchas obras de arte que no deben tocarse, o por qué cada retazo de material se guarda clasificado.

La enseñanza de contenidos en articulación con Educación Digital incluidos en cada grado se hace efectiva en primer ciclo desde el accionar del docente al compartir con los estudiantes cómo genera o guarda un archivo, o cómo busca un sitio en internet, mostrando estas acciones a través del proyector o explicitando oralmente los pasos que se requieren mientras se realizan en netbooks.



► Vinculación con áreas y temáticas transversales: articulaciones posibles.

La enseñanza de los contenidos del eje *Práctica y producción visual* tiene un desafío didáctico particular: las propuestas y consignas deben **explicitar un sentido y desafío**, evitando instrucciones cerradas o el mero enunciado de un tema, ya que el propósito de la práctica visual y de la creación de imágenes es siempre el **aprendizaje y la expresión personal**, y no un resultado estético definido por el docente. Las consignas como una conversación, las ejemplificaciones procedimentales, las recuperaciones de las distintas resoluciones expresivas que emplean los niños en el transcurso de la actividad y la circulación de la palabra para que cuenten sus hallazgos e imaginarios son algunas de las intervenciones didácticas necesarias para fomentar la apropiación del lenguaje visual y de sus producciones.

Los objetos y materiales contienen una **potencialidad representativa** y metafórica infinita. Desde el primer ciclo, las propuestas de enseñanza deben incorporar la diversidad de materiales industriales, objetos cotidianos, recursos digitales y elementos naturales con los que se pueden crear imágenes efímeras y permanentes. Sin embargo, la mera incorporación de materiales nuevos o atractivos por sus cualidades físicas y visuales no constituye una situación didáctica en sí misma, ni favorece *a priori* la exploración de sus posibilidades expresivas.

Enseñar a descubrir las posibilidades expresivas o representativas de los objetos, materiales y soportes requiere de propuestas explícitas y contextualizadas e intervenciones docentes que favorezcan la exploración entendida no como acciones espontáneas, sino como un conjunto de acciones intencionadas para conocer las múltiples maneras en que un elemento puede utilizarse, originando en cada caso diferentes tipos de huellas. Las intervenciones y consignas que propician la mirada atenta hacia las cualidades diferentes de objetos y materiales (superando la idea de “material de desecho”) son también fundamentales para que los niños aprendan a valorarlos como recursos artísticos y a ponerlos al servicio de sus intenciones estéticas.



La continuidad y secuencia en las propuestas de enseñanza implica retomar de una clase a otra las producciones en marcha, para reformularlas o enriquecerlas con la elección de nuevos recursos estéticos y procedimentales explicitados en la consigna que se brinda en el inicio de la clase, evitando instrucciones que comunican como único sentido “continuar” o “terminar” las producciones.

Presentar nuevos desafíos o interrogantes en torno a las imágenes que se habían iniciado en las clases anteriores permitirá sostener el interés, complejizar las ideas y conocimientos que estuvieron en juego y propiciar una cultura de aprendizaje procesual, distante del supuesto de inmediatez con el que muchos medios de comunicación y plataformas presentan los procesos de creación artística.

Respecto de los puntos de partida para la producción de imágenes, es importante considerar cierta alternancia entre las propuestas que propician la observación del entorno como fuente de información visual que enriquece el marco de referencias (respecto del color, de la forma, etcétera), las que apelan a la memoria, las que apuestan al azar y a la deliberación sobre el azar, y las que desafían la capacidad imaginativa. Para **estimular la imaginación y la fantasía** es fundamental presentar recortes de la **cultura visual** (fotos, objetos, vestuarios, cofres) que funcionen como “activadores”, capaces de mostrar y ocultar algo a la vez.

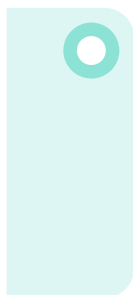


En la **evaluación de contenidos** del eje *Práctica y producción visual* no se juzga la calidad estética de la producción de los estudiantes, sino los aprendizajes (para lo cual tuvo que haber existido un proceso de enseñanza auténtico). Se tendrán en consideración aspectos relacionados con los procesos exploratorios (¿realiza diferentes acciones o combinaciones con un mismo elemento del lenguaje visual o con un mismo material?); los procesos de creación y producción de la imagen (¿le da continuidad a sus ideas iniciales probando distintas alternativas y enriqueciendo la imagen con nuevos recursos visuales o procedimentales a lo largo de la clase, y de una clase a otra?); la apropiación de los **elementos del lenguaje visual** (¿utiliza variaciones de color, de forma, de espacio, de textura?, ¿ nombra los elementos del lenguaje visual cuando habla sobre su producción?); el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones procedimentales y estéticas que ofrecen los diferentes soportes, espacios, materiales y herramientas (¿explica los descubrimientos o dificultades que encontró al utilizar un nuevo recurso o espacio?, ¿prueba usar de distintas maneras un mismo material o herramienta dentro de una misma producción o de varias producciones?); el uso responsable del espacio, los soportes, los materiales y herramientas (¿busca y guarda por sí mismo los recursos que se requieren para cada actividad?, ¿ubica sus producciones dentro de los lugares asignados para su conservación?, ¿resguarda los recursos propios y compartidos?).



El abordaje de contenidos del eje *Apreciación y construcción de sentidos* implica **enseñar a mirar**, asumiendo que ver no es un acto fisiológico, sino una conquista que permite el goce estético, el reconocimiento de la diversidad cultural y la construcción de significados y sensaciones diversas sobre una misma imagen. Tiene entonces un **sentido en sí mismo**, que se distancia del “mirar para copiar”, o de “apreciar para producir a la manera de”.

Los contenidos de este eje se organizan en dos grandes categorías: “la visualidad del entorno” y “las producciones propias, de los pares y de creadores en la cultura visual”.



Enseñar a mirar la visualidad del entorno es una oportunidad valiosa para fomentar en los estudiantes una mirada sensible y desnormalizada, capaz de descubrir en ambientes cercanos (mediante la experiencia directa) o en ambientes lejanos (mediante registros fotográficos y videográficos) las interacciones de los elementos del lenguaje visual, tanto en construcciones como en la naturaleza.

Aprender a descubrir las variaciones de color en un árbol en distintas horas del día, o a identificar el papel que juega la luz solar en la percepción del propio cuerpo según la sombra que proyecta, son actividades posibles que jerarquizan la experiencia apreciativa desde una perspectiva somática.

Las intervenciones didácticas destinadas a **activar la percepción polisensorial**, el movimiento y desplazamiento alrededor de, desde lejos y desde cerca, entrecerrando los ojos, usando un visor o una ventana, permitirán a los estudiantes (re)descubrir sus relaciones con el ambiente, gozarlo, valorarlo y vincularlo con otros tipos de imágenes, como pueden ser las propias, o las que crearon y crean diferentes artistas.

Enseñar a mirar requiere considerar un espacio y un tiempo adecuados para que todos los niños accedan a percibir las imágenes en su totalidad y en sus detalles. Dentro del aula, resultan fundamentales las decisiones del docente respecto del tamaño o cantidad de **reproducciones impresas o digitales** que ofrecerá sobre las paredes, en libros, o en formatos que puedan circular “de mano en mano”. También son imprescindibles las decisiones de disposición, tomando como criterio una altura y ubicación en relación con la mirada de los niños según la dinámica de actividad programada, en la que los estudiantes estarán de pie, caminando o sentados, con luz panorámica o con una linterna que focalice la mirada hacia un lugar determinado, entre otras posibilidades.

En el primer ciclo también resulta necesario enseñar a mirar y a reflexionar sobre las prácticas artísticas a través de recorridos virtuales: los museos, galerías y reservorios de imágenes en internet permiten a los estudiantes interactuar con la cultura visual del mundo, alcanzando obras o acontecimientos artísticos que se pueden sumar a los que se presentan en la vía pública y espacios artísticos físicos de la ciudad. Algunos reservorios digitales se encuentran en sitios web donde también se ofrecen juegos interactivos, a medio camino entre la apreciación y la producción, incluyendo en ocasiones la inteligencia artificial.

El uso de cámaras fotográficas digitales posibilita crear capturas que se utilicen como recurso exploratorio de “lo micro” en “lo macro”: ingresar en el universo del pequeño detalle, haciendo zoom sobre una porción del entorno o de una imagen creada por otros medios, favorece el desarrollo de la **atención sobre aspectos más sutiles** de la visualidad y posteriores actividades de producción, al magnificar estas fotografías con proyectores u otros dispositivos.

En el inicio de la actividad apreciativa es preciso otorgar un tiempo para la exploración ante la imagen, dentro de la cual los estudiantes registrarán sus primeras sensaciones.

Dado que las opiniones y los juicios de valor de los niños están muchas veces condicionados por los de pares o adultos con los que interactúan, es importante anticipar que la mirada y las ideas que se construyen al ver algo son siempre personales, válidas, y que pueden cambiar de un momento a otro si se observa más tiempo y con mayor atención.

La mirada se comporta con vaivenes sucesivos, y a medida que se profundiza el diálogo en torno a una imagen es probable que los niños reconozcan más características formales, procedimentales, temáticas, expresivas, y conexiones con sus experiencias previas e imaginarios.

En tanto vías para la mediación entre las imágenes y los estudiantes, las preguntas deben formularse como interrogantes genuinos; vale decir, no dicotómicas ni coercitivas, evitando anteponer la interpretación personal del docente.

En el primer momento de observación, fomentando la **actitud exploratoria**, son recomendables intervenciones como: *Pueden mirar de lejos, y de a poco acercarse... ¿qué ven?; ahora vamos a cerrar los ojos un momento y volver a mirar intentando entrar en la imagen; o podemos mirar con las manos* (si se trata de una obra o situación que admite ser tocada, como pueden ser ciertas texturas, relieves u objetos).

En un segundo momento, las **preguntas específicas** en función de los contenidos que se están abordando posibilitarán adentrarse en la obra desde una concepción multidimensional, desde la que sea factible indagar su contenido temático, su caudal simbólico o metafórico, su estructura formal, su tratamiento material-procedimental, entre otras cuestiones. Si una secuencia se desarrolla a partir de la selección de contenidos vinculados al color y a la práctica pictórica, las preguntas se focalizarán en torno al reconocimiento de los procedimientos pictóricos y distintos tipos y usos del color en un repertorio de obras que podrá conformarse, por ejemplo, con una pintura tradicional latinoamericana, una pintura europea fauvista y una pintura argentina contemporánea. Las preguntas de focalización propiciarán tanto la construcción de significados como la percepción de la estructura cromática: *¿Qué harían si pudieran meterse dentro de una de estas obras? ¿Con qué color se abrigan? ¿Por qué lo eligen? ¿Cómo es ese color, qué otras cosas les recuerda, qué sensación les genera? ¿Alguna vez lograron obtener ese color mezclando pintura o superponiendo capas de lápices? ¿Pueden señalar distintas partes de la imagen en la que ese color aparece con alguna variación? ¿Qué color ven más parecido o diferente a ese que eligieron como color que podría abrigarnos?*



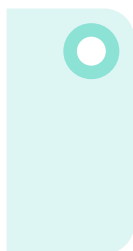
En estos ejemplos puede advertirse que es posible favorecer la **percepción a nivel formal** y la **actitud lúdica y poética**, fomentando desde el primer ciclo una mirada en la que confluyen la atención, la intención, la imaginación, la apropiación de vocabulario específico y la capacidad de proyectar sentidos personales sobre las imágenes que son siempre polisémicas.

Si bien el diálogo que se desencadena en las actividades de apreciación tiene cauces impredecibles en función de los hallazgos de los estudiantes, ciertos interrogantes anticipados en la planificación son irrenunciables para abordar contenidos específicos. Estos criterios guían tanto la aproximación a obras de distintos creadores como a la propia producción y a la de pares.

Para evaluar la apropiación de contenidos del eje *Apreciación y construcción de sentidos* se tendrán en consideración aspectos relacionados con la activación de diferentes estrategias corporales para percibir distintos tipos de imágenes (*¿se desplazan para acercarse o alejarse de la imagen?, ¿rodean las producciones tridimensionales para verlas integralmente?, ¿cómo utilizan los visores, lupas u otros elementos que amplían la percepción?*); la manifestación de las sensaciones e ideas que la imagen genera (*¿expresan ideas más allá del gusto?, ¿comparten opiniones sobre las producciones en relación con las consignas?*); y la identificación de características constitutivas de las disciplinas o prácticas artísticas (*¿diferencian una pintura de una escultura, o un dibujo de un grabado?, ¿qué rasgos propios de cada práctica artística encuentran en las obras?*).

Mediante el abordaje de contenidos incluidos en el eje *Arte y sociedad*, los estudiantes de primer ciclo podrán introducirse al reconocimiento de algunas de las funciones sociales y estéticas que las manifestaciones visuales tuvieron y tienen en diferentes contextos epocales y culturales;

podrán iniciarse en la reflexión sobre las relaciones entre el arte, la ciencia y la tecnología; podrán identificar ciertas características distintivas de los espacios en los que las obras artísticas se crean, se conservan y se hacen públicas; y podrán reconocer los roles de artistas, de agentes culturales y del público ante diferentes tipos de obras (contemplativas, participativas, interactivas).



Las actividades privilegiadas para abordar contenidos de este eje son las visitas a muestras, las entrevistas presenciales o por videollamada con artistas y diseñadores, la marcación de un suceso artístico en un mapa o línea de tiempo, el visionado de breves documentales que narren la historia de un material o de una obra, entre otras tantas posibilidades.

Estos abordajes, incluidos con relevancia en las secuencias o proyectos, posibilitarán que los estudiantes establezcan relaciones entre sus experiencias escolares y la cultura visual que las sustenta, favoreciendo una construcción de sentido que se aleja del “artificio escolar” y permite que en la clase de Artes Visuales se practiquen y piensen las imágenes y todo el universo de espacios, funciones y actores sociales que les es propio. En este sentido, la **galería de arte escolar** es un espacio clave: con su nombre y función propia (diferente de una cartelera), fomenta la consideración de la creación y la apreciación como prácticas públicas. Enseñar a poner un título a la imagen creada e incluir reflexiones de los niños como autores de procesos creativos y apreciativos son algunas de las estrategias necesarias para jerarquizar las muestras escolares como instancias compartidas con la comunidad.

La evaluación en torno a los contenidos del eje *Arte y sociedad* permitirá conocer qué ideas y definiciones sobre las artes visuales han incorporado los estudiantes, y hasta qué punto reconocen las pautas de convivencia con el patrimonio artístico en diferentes contextos (en un museo, en una plaza, en la escuela, etcétera). Se tendrán en consideración aspectos relacionados con la apropiación de nociones que conforman las bases de las artes visuales como sistema sociocultural: obra, artista, espectador o público, espacio de creación (taller, vía pública, ciberespacio) y ámbito de circulación de producciones (museo, galería, feria, ciberespacio, etcétera); la incorporación de actitudes de acercamiento responsable hacia los espacios culturales en los que se producen, exhiben o conservan producciones artísticas; la conformación de hábitos para dialogar con artistas y agentes culturales; y la participación en la selección de producciones visuales para su exhibición en la galería de arte escolar.

La evaluación de contenidos de los tres ejes es una instancia compartida (y no solo patrimonio del docente) con un doble propósito. Por un lado, permite a los niños identificar lo aprendido y el proceso transitado, vinculando logros, dificultades, acciones que se encauzaron y acciones que no se llevaron a cabo, o que se realizaron con bajos niveles de participación o de reflexión. En este sentido, es recomendable proyectar fotos o videos con las que se hayan registrado distintas etapas de una secuencia o proyecto, y valerse de ese visionado no solo para recordar el camino emprendido, sino también para detenerse en algunas “escenas” y dialogar sobre ellas: “¿Qué nos proponíamos en ese momento? ¿Qué aprendimos durante esa actividad?”. Por otro lado, la evaluación permite al docente revisar y repensar sus estrategias de enseñanza, para diversificar, ajustar o potenciar las propuestas en miras a favorecer más aprendizajes, como así también a reconocer sus aciertos, para sostenerlos en futuros proyectos o secuencias didácticas.

Es recomendable realizar anotaciones, utilizar listas de cotejo o rúbricas que faciliten la recolección de datos sobre cada niño. Esto posibilitará un acompañamiento diferenciado hacia los estudiantes y será un insumo valioso para decidir qué aspectos se deberían potenciar en las consignas, qué temas o nociones requieren de charlas explicativas, qué grupos de niños necesitan ejemplificaciones concretas o valoraciones que los estimulen a retomar su producción, a mirar con mayor atención, o a confiar en sí mismos y en las extraordinarias experiencias que les pueden ofrecer las artes visuales cuando se involucran en ellas.

Educación Artística. Música

Los niños de primer ciclo a menudo manifiestan curiosidad, disfrutan las actividades lúdicas y las que conllevan movimiento, y los distintos tipos de conocimientos que van construyendo sistemáticamente dentro de la escuela. Son precisamente estas cualidades las que deben guiar el diseño de actividades e intervenciones didácticas en los tres primeros grados del nivel primario.

Reconocer los saberes previos que los niños construyeron en su primera infancia es una de las instancias más relevantes del accionar docente en el primer ciclo, ya que posibilitará planificar adecuadamente las primeras secuencias didácticas.

En este ciclo, las estrategias didácticas que ponen énfasis en lo lúdico y corporal son claves en la articulación con el nivel inicial y potencian los aprendizajes, al involucrar dinámicas de trabajo que convocan lo grupal. También es necesario implementar prácticas que propicien las experiencias directas dentro y fuera de la escuela, posibilitando el encuentro con músicos o con espacios donde se crean acontecimientos musicales, entre otras posibilidades.

Por otra parte, es conveniente en este ciclo apoyar las actividades de análisis, interpretación y procesamiento de información auditiva con imágenes o grafismos, como soportes para la representación de sonidos o relaciones musicales, que también resultan apropiadas como sostén de producciones vocales e instrumentales de ensamble grupal.

La **planificación anual**, además de estimar los tiempos para el desarrollo de los contenidos y las actividades, debe contemplar una agenda de trabajo que incluya las efemérides, las clases abiertas, las salidas a experiencias directas, al tiempo que es pertinente considerar un margen de flexibilidad para los emergentes de la vida institucional. Organizar tiempos, espacios, contenidos, actividades y recursos seleccionando, priorizando y estableciendo herramientas para la evaluación es imprescindible para clarificar los qué, cómo y cuándo de la enseñanza, particularmente en un espacio curricular que tiene una frecuencia de una o dos clases semanales.

La planificación a través de **recorridos didácticos** contribuye a organizar los aspectos mencionados, e incluye la sucesión de dos o más proyectos áulicos que tienen como objetivo el abordaje de los contenidos de cada grado. Para su implementación se debe tener en cuenta el equilibrio entre las propuestas de los ejes de contenidos, algo necesario para una educación artística integral que contemple las habilidades de hacer, escuchar, analizar y contextualizar las manifestaciones musicales. Al momento de planificar, es clave proponer un repertorio variado en géneros y estilos musicales, que además esté articulado en función de la complejidad adecuada para cada grado.

A la hora de proponer un plan de clase, es importante tener en cuenta la gestión de los tiempos organizados en tres momentos: presentación, desarrollo y cierre. La presentación es el momento oportuno para captar el interés y generar un clima propicio para la actividad musical, pudiendo incluir la recapitulación de actividades previas.

El desarrollo es el núcleo central de la clase, donde se realizan las actividades de mayor concentración y atención. Toma aproximadamente dos tercios del tiempo y en este momento se articulan al menos dos de los ejes. Por ejemplo, si una actividad propone el desplazamiento en el espacio vivenciando la forma musical, la siguiente puede retomar el contenido de la forma desde la ejecución instrumental o la percusión corporal.

Accedé al
Glosario.

bit.ly/DC-Glosario

El cierre es el momento en el que se puedan intercambiar impresiones y opiniones acerca de lo trabajado, poniendo en práctica el pensamiento reflexivo y crítico.

Para aprovechar al máximo los tiempos durante el desarrollo de la clase, es fundamental promover hábitos para el buen uso, cuidado y guardado de materiales e instrumentos.

Las **efemérides**, usualmente abordadas de manera performática, son una oportunidad de socialización de logros de los estudiantes y de construcción de nuevos saberes ligados a la organización, la adquisición de confianza, la apropiación de hábitos en el rol de intérpretes o de público. En estas ocasiones, pueden compartirse las producciones que se estén abordando en las clases, tengan o no un carácter alusivo a la efeméride. Cabe destacar que la música posee una capacidad metafórica que trasciende la literalidad.

El diseño junto a otros docentes de proyectos o propuestas de enseñanza interareales propiciará la articulación de recursos musicales con otros lenguajes artísticos y áreas transversales, como Educación Sexual Integral o Educación Ambiental. En este marco, los recursos literarios, visuales, digitales, etcétera, devienen motivadores y puntos de partida para la producción, la identificación de aspectos formales y expresivos de la música y su contextualización.



La enseñanza de los contenidos que se incluyen en el eje *Práctica y producción musical* propicia la adquisición de habilidades expresivas relacionadas con el hacer musical desde la interpretación vocal, instrumental y de conjunto, que ofrecen un espacio para la improvisación, la creación y el desarrollo de las capacidades de comunicación. Se propicia la activación del cuerpo y de la voz hablada con intención estética, y la creación de sonidos, ritmos y melodías, favoreciendo desde las intervenciones docentes un clima de clase lúdico, proclive al disfrute de la propia producción musical.

Es fundamental en el abordaje del desarrollo de la **producción vocal** no dejar de lado el goce de cantar a través de **experiencias estético-lúdicas** en las que el juego sea asumido como interacción con el mundo de la música y posibilidades expresivas de la voz. La educación vocal debe ser minuciosa, paulatina, progresiva y personalizada, garantizando desde la intervención docente oportunidades para que todos los niños participen, estimulando la valoración de la diversidad de voces. Resulta indispensable favorecer un ambiente áulico y un vínculo pedagógico asentados en

la confianza sobre las posibilidades que todos los niños tienen de explorar su voz, seleccionando las estrategias adecuadas en cada caso. En este sentido, serán necesarias intervenciones docentes específicas para estimular y apoyar a quienes muestran mayores dificultades o inhibiciones, de modo que el cantar no se convierta en una actividad diferencial dentro del grupo, realizada solo por estudiantes supuestamente “dotados para el canto”.

El análisis de los elementos musicales constitutivos de la canción guiará la **selección del repertorio adecuado** para cada grupo.

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- **Ámbito.** El más adecuado sería el de sexta, evolucionando hasta el de octava a lo largo del primer ciclo, siendo la nota más grave mi_4 o re_4 en primer y segundo grado, y **do central** en tercero.
- **Tonomodalidad.** La tonalidad elegida debe estar dentro de la **tesitura** de los niños. No siempre coincide la tonalidad en la que la canción está escrita con aquella que le es cómoda al docente o a los estudiantes. En el caso de las voces docentes masculinas, que nunca comparten el registro con los estudiantes, se dará preponderancia a la tesitura de los niños, para la elección de la tonalidad adecuada.
- **Relaciones interválicas.** Se recomienda un repertorio con movimientos por grado conjunto e intervalos de hasta una cuarta o quinta.
- **Compás.** Con el debido trabajo, se puede abordar obras en cualquier compás, simple o compuesto.
- **Densidad cronométrica.** Cuanto mayor sea la cantidad de agrupaciones rítmicas en relación con el tiempo, mayor será la dificultad en cuanto a la dicción.
- **Forma.** La forma compromete la respiración en cuanto a la longitud y encadenamientos de las frases. Son convenientes las cesuras coincidentes con silencios o notas largas en los finales de frase.
- **Relaciones armónicas.** Aunque en primer ciclo se trabajará prepolifonía, superposición de líneas que no comprometan la afinación, se irá preparando el oído de los estudiantes con acompañamientos armónicos que realice el docente, con apoyatura de la melodía en primera instancia.
- **Estilo y procedencia.** La selección del repertorio debe contemplar una variedad de estilos y procedencias con diversidad en la dinámica y el carácter.

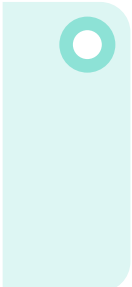


La principal estrategia para el desarrollo de la voz en primer ciclo es el modelo del docente. Buscar una postura que favorezca la emisión, precalentar la voz, ejercitarse en la respiración y la dicción mediante vocalizaciones y exploraciones vocales son buenos hábitos que deben comenzar de manera temprana, para lograr un acrecentamiento de las habilidades comprometidas en el canto. En el aprendizaje de las canciones, surgirán dificultades que podrán solucionarse con propuestas de juegos y ejercitaciones sobre ese fragmento en especial. Por ejemplo, si se trata de un salto a resolver, se puede proponer imitar los intervalos que ejecute el piano (u otro instrumento melódico), incluyendo el intervalo en cuestión. Si el problema es de dicción, será posible implementar jitanjáforas, trabalenguas o vocalizaciones que favorezcan la articulación. El desafío consiste en encontrar propuestas lúdicas, atractivas y diversas para superar las dificultades que presenten las canciones y que la experiencia de hacer música vocal sea placentera, sensible y natural.

El trabajo que prepare a los niños para la **polifonía** será clave. Rimas superpuestas, canciones con *ostinatos* hablados y canciones con nota pedal serán los primeros pasos.

Evaluar los aprendizajes dentro de la producción vocal supone considerar todas las habilidades que pone en juego la acción de cantar: afinación, respiración, articulación, expresión. El docente podrá hacerse preguntas como: *¿Pueden dosificar el aire en melodías con frases cada vez más extensas? ¿Dentro de qué ámbito logran afinar melodías? ¿Con qué tempo logran una articulación clara del texto?*

El propósito del eje *Práctica y producción musical* en cuanto a la **interpretación instrumental** en primer ciclo será guiar a los estudiantes para que disfruten de hacer música a través del toque instrumental cada vez más preciso y la concertación con otros ejecutantes.

 La ejecución instrumental entusiasma a los niños de todas las edades, pero puede ocurrir que ese entusiasmo se diluya si las propuestas están por debajo o muy por encima de sus habilidades, o si no existe variedad en los repertorios. Será fundamental realizar un buen diagnóstico de saberes previos para determinar desde dónde se parte para la producción rítmico-instrumental.

Es necesario establecer la diferencia entre sonorizar e instrumentar. Cuando se piensa en **sonorizar** o realizar un paisaje sonoro, se pone el foco en la búsqueda de la fuente sonora más adecuada para obtener un sonido semejante al que se quiere representar. Aquí, los tiempos serán flexibles, marcados por el ritmo de la palabra o por el consenso grupal. Este tipo de práctica se aborda en el nivel inicial y es uno de los puntos de articulación entre niveles.

En la **instrumentación** se pondrá énfasis en el ritmo que ejecutarán los instrumentos y los timbres más adecuados al carácter de la obra musical. Se podrán abordar canciones, música instrumental de diferentes épocas, géneros y estilos, y realizar producciones puramente rítmicas con instrumentos, percusión corporal o ambas. En el caso de las canciones, donde la dificultad reside en cantar y tocar en la misma obra musical, se complementarán los silencios, se reforzarán los finales de frase, se superpondrán elementos rítmicos, o se doblará el ritmo de la palabra. Si se tratase de instrumentaciones más complejas se dividirá al grupo en una parte que cante y otra que ejecute los instrumentos, alternando los roles.

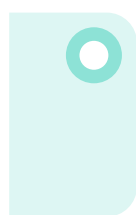
Son material rítmico de una gran riqueza los motivos extraídos de juegos, canciones y melodías tradicionales como rimas de sorteo, juegos de palmas o recitados rítmicos que se acompañan con movimientos corporales, promoviendo la coordinación motora y la disociación de miembros superiores e inferiores.

En cuanto a la adquisición de habilidades rítmicas, los primeros acercamientos a la ejecución serán por imitación para, más tarde, enriquecerlos a través de la variación que partirá de diferentes combinaciones de elementos conocidos. En todos los casos, la asociación del ritmo con la palabra será clave para la retención de la secuencia y la ejecución instrumental. La progresión más conveniente comenzará por **aprender un ritmo desde el uso del cuerpo** con la apoyatura de la palabra, para luego jugar con diferentes combinaciones en la percusión corporal y, finalmente, extrapolar lo experimentado a la ejecución instrumental.

El modo de acercamiento a la ejecución instrumental en primer ciclo es la exploración concreta de una amplia gama de instrumentos de percusión. Se dará el tiempo y espacio para que los

estudiantes apliquen variados modos de acción, utilicen diferentes mediadores y seleccionen los instrumentos y los toques más adecuados a partir del sonido obtenido, para que luego el docente, si fuera necesario, indique la forma de ejecutarlos que obtiene mejor sonoridad.

A partir de los aprendizajes alcanzados en relación con la ejecución de ritmos y fuentes sonoras, y la práctica de diferentes concertaciones (acuerdos que se establecen para tocar de manera grupal en sucesión o superposición), se articulan y contemplan todas las aristas para la construcción de una instrumentación propia de este ciclo. Se tendrá en cuenta integrar secciones con ajuste global y puntual para que cada niña y niño desarrolle paulatinamente las destrezas motoras involucradas, atendiendo a la diversidad en cuanto a tiempos y modalidad de aprendizajes. Es fundamental incrementar las partes intervinientes en la concertación conforme el grupo pueda abarcarlo, ya sean varias partes en sucesión o dos superpuestas. El trabajo de notación con partitura analógica de los arreglos instrumentales será esencial para una visión totalizadora de la obra y para propiciar la codificación y decodificación de la producción musical.



La apropiación de los contenidos y la adquisición de las habilidades inherentes a la ejecución instrumental están ligadas a la repetición. Estas repeticiones no deberán estar vacías de contenido, sino que cada una tendrá intencionalidad didáctica explícita, contemplando un nuevo desafío.

Resulta importante construir consignas que trabajen sobre la finalidad de cada nueva repetición como oportunidades para explorar distintas resoluciones expresivas y formales, teniendo en cuenta variantes en las dinámicas grupales.

En las **producciones rítmico-instrumentales** se pone en juego el desarrollo de habilidades de sincronía y concertación, el despliegue consciente del cuerpo y los movimientos en la ejecución de los instrumentos o la precisión rítmica. Para evaluar, el docente considerará cuestiones del estilo de: ¿qué acciones utilizan para explorar objetos sonoros o instrumentos musicales nuevos?, ¿cuáles son las células rítmicas que pueden ejecutar con más precisión?, ¿cuánto han progresado en la ejecución de instrumentos de percusión con sostén?, ¿han logrado sostener dos partes superpuestas en la concertación instrumental?, etcétera.

La **capacidad de improvisar y crear** se desarrolla en tanto se les otorgue a los niños las oportunidades y el andamiaje necesario para que manipulen y transformen los materiales y procedimientos musicales ya conocidos, mediante experiencias de ejecución vocal e instrumental.

En el primer ciclo, las propuestas de creación se resuelven a grupo total, con ideas de varios estudiantes que se prueban, se modifican y se complementan, y que son consensuadas por todos para lograr una producción colectiva. Es clave la manera de formular las consignas con claridad conceptual, y a la vez con invitaciones al juego y la imaginación, para dar lugar a múltiples y nuevas respuestas. A la vez, se evitarán consignas demasiado abiertas, ya que pueden generar una sensación de desconcierto o frustración.

En cuanto a la **evaluación** de estos aprendizajes, se tendrán en cuenta aspectos como la búsqueda y exploración, y la proposición de ideas propias en la creación colectiva. Para esto, el docente se formulará preguntas del estilo de: ¿proponen distintos timbres para una sonorización?, ¿de qué manera combinan los elementos conocidos para generar nuevas secuencias rítmicas y sonoras?

El eje *Apreciación y construcción de sentidos* en primer ciclo propone acercar a los estudiantes a la audición musical desde la escucha sensible, activa y lúdica, la comprensión de conceptos musicales y el disfrute estético, con el docente como guía.

Se formularán **preguntas orientadoras** que indiquen puntos focales para la escucha desde lo expresivo y lo formal, que trasciendan el juicio del gusto. El equilibrio entre estos aspectos puede lograrse mediante interrogantes tales como: *¿Qué sensaciones les genera lo que escuchamos? ¿Cuál de los sonidos que aparecieron resulta más rugoso? ¿Y más agudo? ¿Este sonido está en quietud o en movimiento? ¿Reconocen alguno de los instrumentos que se ejecutaron en esta canción? ¿Esta música tiene partes que se repiten?*

En el caso de las canciones, la palabra actúa como factor de distinción de secciones formales (estrofas, estribillos). Cuando la obra es instrumental, se pueden adoptar otras estrategias, como el uso del cuerpo en la apreciación de la forma musical en **juegos con movimiento o danzas del folclore** universal que posibilitan vivenciar, desde la acción, los diferentes temas musicales. Los **musicogramas** para “seguir” el desarrollo de la obra son un recurso adecuado para la audición activa. Asociar palabras a células rítmicas para poder distinguir dicho ritmo en una obra instrumental es otra táctica posible.



Glosario

Poner énfasis en el análisis no significa, de ninguna manera, dejar de lado la estrategia primordial con los niños de esta edad: el juego; por el contrario, es esencial integrarlo a las propuestas.

Debido a que la música es un arte temporal, la habilidad de retener en el tiempo, a través de la memoria auditiva, la información recibida para hacer comparaciones o tener una idea acabada de la obra completa requiere de un proceso de desarrollo progresivo. La escucha de las producciones del grupo se podrá realizar a través de grabaciones hechas por ellos mismos, que permitan volver a oír, analizar y evaluar los resultados obtenidos expresando ideas y opiniones con el objetivo de realizar modificaciones y mejorarla.

A través de medios digitales es posible acceder a múltiples géneros y estilos musicales entre los que se encuentra el folclore argentino tradicional y contemporáneo y que se recomienda incluir por su variedad de ritmos, timbres, estructuras y posibilidades texturales.

Es irremplazable ofrecer la oportunidad a los estudiantes de escuchar **música en vivo**, tomar contacto con músicos en espectáculos, conciertos de coro y de orquesta sinfónica, **obras performativas**, ballets, teatro musical, dentro y fuera del contexto escolar. Esto posibilita el acceso al conocimiento de instrumentos musicales de ámbitos lejanos a su experiencia o voces con entrenamiento profesional. También es importante el intercambio con otros niños de grados superiores o de escuelas cercanas.



Glosario

Apreciar una obra musical o reconocer las características de uno o más sonidos pone en juego la audición de relaciones musicales o sonoras, involucrando habilidades de identificación auditiva. Recursos como las representaciones gráficas o la traslación de lo escuchado al movimiento corporal serán herramientas pertinentes para advertir si los niños reparan en las relaciones musicales respecto de los contenidos de apreciación y significación.

El eje *Arte y sociedad* contempla la música como objeto cultural y práctica social, como expresión y manifestación en diferentes contextos históricos, geográficos y sociales.

Se trata de formar oyentes activos, capaces de reflexionar y valorar, desde su lugar de niño, la música en relación con la cultura de origen. También se propone educar espectadores con una actitud abierta hacia los diferentes estilos musicales, que puedan asistir a distintos espacios culturales en donde se llevan a cabo recitales y conciertos. Para esto es necesario el contacto de los

estudiantes con experiencias directas, para favorecer la interacción con la música como una práctica artística-cultural en la que están involucrados diferentes actores sociales y conocer espacios de difusión (teatros, centros culturales). Toda experiencia directa comienza y termina en clase. Antes de asistir a un concierto, se preparará la experiencia en clase, por ejemplo, abordando algún tema del repertorio que se va a escuchar. Asimismo, se conversará sobre las normas de convivencia a tener en cuenta en una sala de conciertos o un teatro. Luego de la experiencia, se pondrán en común las observaciones realizadas y se retomará la canción que se había aprendido, agregando alguno de los recursos apreciados en el concierto al que asistieron. Vale mencionar que una experiencia directa no es necesariamente una salida fuera de la escuela. Son también experiencias directas los espectáculos que van a la escuela o, por ejemplo, un abuelo o abuela que concurre a la clase a contar cómo es una milonga y a tocar su bandoneón.

En este eje se incluyen contenidos vinculados al reconocimiento del **bagaje musical** propio, de la familia y de la comunidad a la que cada niña y niño pertenece, para valorarlo como manifestación cultural que forma parte de la pluralidad expresiva mediante la que se manifiesta la música en el mundo y en distintas épocas.

Se reservará un tiempo en el que los niños puedan intercambiar impresiones y opiniones acerca de las obras y prácticas abordadas, planteando preguntas y reflexiones a partir de ellas. Son precisamente estas preguntas, reflexiones y conexiones con la vida cotidiana o comparaciones con obras abordadas anteriormente lo que aportará información acerca de la apropiación de contenidos de este eje. Serán las inquietudes e iniciativas que surjan luego de ahondar en la incidencia del ruido en la producción y audición musical, en la comunicación y el bienestar personal, las que manifestarán el avance en este sentido.

Para evaluar la valoración de la música como objeto cultural y práctica social, y la diversidad cultural como una dimensión enriquecedora dentro del grupo, es necesario recurrir una vez más a la observación atenta en búsqueda de una actitud de apertura a la incorporación de nuevas sonoridades, géneros y estilos musicales.



La práctica evaluatoria en Música requiere distanciarse de tradicionales supuestos según los cuales solo algunas personas dotadas de cierto talento o sensibilidad innata son capaces de practicar este lenguaje o de apreciarlo. En cambio, a la hora de evaluar, será preciso reconocer que los aprendizajes logrados están vinculados a los distintos puntos de partida y procesos de los estudiantes, tanto como a las estrategias didácticas diversificadas.

Si partimos de que la escuela debe promover el incremento de las posibilidades de cada estudiante con la convicción de que todos pueden desarrollarlas a través de su participación activa en situaciones de aprendizaje, es precisamente ese recorrido único e individual el que debe exponerse a evaluación.

Es fundamental tener en cuenta no solo el producto, sino también el proceso realizado, las características individuales, atendiendo a la diversidad.

Reflexionar acerca de la evaluación en la escuela implica considerar instancias provisorias con logros que forman parte de un proceso en permanente cambio. Logros que serán comparados con otros anteriores y servirán de base para nuevos aprendizajes. Pensar y practicar la evaluación de manera permanente permite indagar qué, cómo y en qué medida se ha aprendido como resultado de las experiencias educativas escolares.

Educación Artística. Teatro

Desde el primer ciclo, el aprendizaje de Teatro brinda a los niños la oportunidad de explorar, crear, imaginar, representar y compartir por medio del lenguaje teatral. Durante este proceso, desarrollan la capacidad de organizar y sistematizar el juego simbólico colectivo, así como apreciar y construir sentidos sobre sus producciones y otras manifestaciones teatrales. Podrán reconocer que los roles que asumen en **juegos dramáticos del “como si”** forman parte de un lenguaje artístico, y que es también una práctica cultural que se despliega en muchos ámbitos: salas de teatro, el entorno urbano y la propia escuela.

En este ciclo es fundamental el pasaje del juego espontáneo al juego organizado de ficción y la aproximación al teatro como parte de las manifestaciones culturales de una sociedad. Esto permite que los niños puedan construirse progresivamente como espectadores reflexivos capaces de comunicar ideas, sensaciones y emociones.

Teatro en el nivel primario permite el desarrollo de una imaginación creadora que transforma y crea desde la acción. El enfoque didáctico propuesto está basado en la experimentación a través de actividades lúdicas y en la conceptualización que surge de la reflexión sobre lo vivenciado. Como dispositivo didáctico, el taller favorece las condiciones de enseñanza de contenidos en los tres ejes de Educación Artística.



La aproximación lúdica no solo involucra a los niños, es también fundamental desde un rol docente que guíe propuestas de exploración convocantes. Establecer encuadres con reglas claras propicia el compromiso para disfrutar del juego, a través de relaciones solidarias y cooperativas que eviten la competencia y favorezcan la convivencia.

Para que los niños se animen a explorar lo desconocido y arriesguen formas nuevas, son indispensables intervenciones docentes que habiliten la posibilidad de equivocarse. Compartir la propia propuesta y reconocer la de pares es parte fundamental de los aprendizajes. Existen múltiples respuestas posibles a un desafío y en eso reside su riqueza.

La preparación del espacio permite optimizar tiempos y aprovechar sus posibilidades materiales para su resignificación. En caso de no contar con un salón específico, los bancos deben poder reubicarse para permitir desplazamientos y modos no habituales de circular que incluyan el piso y las paredes.

Cobra importancia la **creación de entornos lúdicos**. Se puede intervenir el espacio para activar la imaginación, por ejemplo, colocando telas y lanas que atraviesen el aula o disponiendo los bancos como un túnel. Se puede recibir al grado con el espacio dispuesto o permitir que los niños lo transformen.

La calidad y características de los materiales que se ofrecen son fundamentales para apreciarlos y explorar sus posibilidades de acción. Telas, objetos, vestuarios y músicas enriquecen el juego para crear personajes y entornos. También representa un contenido la construcción de hábitos grupales para compartir, cuidar y preservar estos recursos.

Las **actividades de apertura y cierre** permiten la construcción de un espacio-tiempo distinto y favorecen la concentración, la escucha y la organización. Son ejemplos posibles una ronda, donde el objetivo es lograr silencio para realizar un saludo, a través de una frase, secuencia rítmica o de acciones. No se trata de pautas o instrucciones repetitivas, sino de actividades en las que se explicitan sus propósitos en el marco del lenguaje teatral y de la convivencia escolar.

Accedé al
Glosario.

bit.ly/DC-Glosario



Glosario

La disponibilidad y receptividad docentes implica comprometerse para desarrollar un **vínculo pedagógico**, sentarse junto a ellos, participar en juegos y dramatizaciones, con actitud para narrar e intervenir.

Las consignas deben explicitar el sentido de búsqueda o exploración que las sustenta, abrir posibilidades simbólicas y permitir distintos modos de resolución, orientando procesos de creación, apreciación y reflexión. Permiten definir un encuadre para jugar con libertad, estableciendo posibilidades y límites dentro de ciertas reglas.

La organización de la clase se propone en **tres momentos**. El primero es de inicio, con la intención pedagógica de introducir una actividad en ronda o juego que invite a ponerse en movimiento, incluso en las exploraciones que promuevan actividades de apreciación o contextualización. En un segundo momento se desarrolla el contenido elegido, con intervenciones docentes que orienten la exploración, proponiendo consignas que profundicen los primeros logros, promuevan la interacción entre pares y valoren las distintas posibilidades para resolver un desafío. El tercer momento de cierre o conceptualización tiene como objetivo recuperar las producciones con relación a sus consignas, favorecer la construcción de sentidos, a partir de indagar cómo les fue, qué aprendieron y qué mejoras podrían realizar. Reflexionar conjuntamente qué investigaron, qué dificultades se presentaron y cómo lograron resolverlas, tanto en el inicio como en el cierre, permite recuperar aprendizajes y producciones de una clase a otra, recordar estas experiencias y sistematizar nociones de la disciplina a través de preguntas metacognitivas.

La enseñanza de Teatro en primer ciclo supone el pasaje del juego espontáneo al juego organizado de ficción, y de la actividad colectiva y simultánea al trabajo en subgrupos con presencia de espectadores. Este proceso involucra contenidos de los tres ejes a través de propuestas estético-lúdicas que se van complejizando, generan desafíos e implican un mayor grado de organización grupal.

Desarrollar secuencias y proyectos implica seleccionar contenidos potenciando este abordaje triangular, diseñar actividades, anticipar tiempos de desarrollo, espacios y recursos, gestionar experiencias directas y establecer instancias de evaluación, valorando las características, experiencias y necesidades de cada grupo.

Una secuencia puede iniciar en cualquier eje. Para tercer grado, se puede tomar el elemento del lenguaje “entorno”, por ejemplo, y comenzar en el eje *Apreciación y construcción de sentidos*, a través de un recorrido por la escuela en el que los niños reconozcan sensorialmente diferentes espacios. Desde el eje *Práctica y producción teatral*, pueden elegir alguno para crear historias en subgrupos; a este entorno se le agrega una condición extraordinaria, por ejemplo, “la biblioteca está encantada”. Por último, desde el eje *Arte y sociedad*, pueden investigar los distintos espacios de un teatro, las tareas que allí se realizan y las personas que intervienen.

Los niños irán aumentando sus grados de concientización y concentración en el **trabajo corporal**. Es necesario enfatizar el cuidado en relación con los permisos y límites, como propone la Educación Sexual Integral. Es importante generar experiencias positivas que permitan la valoración del propio cuerpo, el de los pares y la vinculación respetuosa, que sirvan de cimientos para futuros aprendizajes.

Las intervenciones docentes deben estar atentas a la diversidad expresiva y generar confianza sin temor al ridículo. En este ciclo, los estudiantes disfruten moverse, y esa característica debe subyacer en las propuestas de enseñanza. Una posibilidad es a través del sonido de un pandero mover una parte del cuerpo o proponer la quietud. Se puede incorporar intensidades, ritmos, amplitudes,

detenciones, siguiendo la propuesta docente o la de un compañero, dividiendo el grupo en dos y trabajando en forma de pregunta y respuesta, etcétera. En segundo grado, es oportuno incorporar la exploración de pares de opuestos: nivel alto-bajo, fuerte-suave, juegos de imitación y contraste. En tercer grado, se puede vincular el cuerpo con el espacio, explorando variables como cercanía-lejanía, juntos-separados, adentro-afuera, con el piso dividido en sectores. Sobre el final del ciclo, se profundiza la intención comunicativa y relaciones complementarias a través de juegos de roles: guía-guiado, artista-escultura, mover-ser movido, intérprete-espectador.

El cuerpo como soporte para expresar, narrar y comunicar se articula con todos los elementos del lenguaje, y principalmente en primer ciclo, con el espacio y la acción. Crear estatuas corporales o posturas físicas a partir de animales, esculturas reales o inventadas, permite activar esas formas y proponer roles y personajes, habitar entornos, desarrollar acciones, una situación o un conflicto. La noción de que el teatro supone un lugar para hacer y otro para percibir puede construirse encarnando el punto de vista, jugando a los fotógrafos y fotografiados, experimentando con marcos físicos, imitando a quien momentáneamente guía al grupo, etcétera.

Los **trabajos corporales** se proponen con ritmos, músicas, incorporando objetos, de forma individual, en parejas, subgrupos y a sala total, con o sin espectadores. Resultan contenidos en sí mismos, y no solo una preparación para una actividad posterior. Los niños podrán organizar y profundizar en forma progresiva el **juego de ficción**, explorando y conociendo los elementos que lo componen, incorporando distintas reglas, códigos y recursos.



Glosario

Las primeras consignas deben permitir la distinción entre una situación real y de ficción, ofreciendo instrumentos para identificar y caracterizar cada una. Pueden explorar el espacio y transformarlo en un espacio de juego ficcional, como un bosque, la luna o un supermercado. La reflexión conjunta debe permitir construir nociones y vocabulario disciplinar. Durante el primer ciclo se desarrolla la capacidad de permanecer en el juego y asumir roles que se van diferenciando por la acción. Se propone acercar a los niños progresivamente diversos recursos: objetos, elementos de vestuario, sonorizaciones. Hacia el final del ciclo, se espera que puedan incorporar el **conflicto como motor de la historia**, asignar roles y organizar el espacio.



Glosario

Los juegos del “como si” pueden desarrollarse a través de **improvisaciones** a sala total sin observadores, a través de relatos guiados por el docente (“había una vez”, “hasta que un día”, “y entonces”, “hasta que finalmente”). Una secuencia didáctica podría iniciar proponiendo un espacio ficcional donde cada quién elige qué rol jugar. Esto se profundiza con acciones específicas, vinculándose y sosteniendo el rol, superando obstáculos. Se puede dividir el espacio y hacer que observen a sus pares, elegir algo de lo que ocurrió y compartirlo con el grupo.

El elemento sujeto de la acción puede progresar de este modo, en el ciclo:

- Roles y personajes cercanos-cotidianos (madre, padre, doctor, maestro, mascota, etcétera).
- Roles y personajes alejados-imaginarios, que invitan a explorar acciones y expresiones no habituales.
- En forma simultánea, luego en subgrupos, diferenciando intérpretes y espectadores, con acuerdos previos.
- Personajes opuestos (gato-perro) y complementarios (chofer-pasajeros).
- Roles y personajes preexistentes (de un cuento, película, de la cultura digital).
- Roles y personajes en historias previas creadas grupalmente (sobre el cierre del ciclo).



Glosario

Los niños pueden experimentar todo tipo de roles y personajes, sin restricciones basadas en características físicas, evitando repeticiones que profundizan estereotipos. **Las intervenciones docentes deben desarmar estigmatizaciones**, tanto en los personajes como en las funciones y modos de intervenir en la dinámica grupal (como protagonista, ayudante, antagonista), a través de diversas estrategias: elegir un rol o personaje libremente, que surja de un entorno elegido o propuesto, de una narración, del trabajo con objetos o vestuarios, que lo proponga el docente, etcétera.

En el trabajo con **títeres** se propone un recorrido que parte de “dar vida” a determinados objetos y convertirlos en personajes. Resulta atractivo jugar con los saltos de escala, objetos demasiado grandes o pequeños. Se puede construir títeres, crear presentaciones, historias con canciones, etcétera. El docente puede ofrecer un títere como recurso que inspire este recorrido e indagar qué conocen los niños del mundo de los títeres.

En el universo del **mimo**, se enfatiza el lenguaje de movimiento, gestual y corporal, más que en la técnica. ¿Cómo nos comunicamos cuando no usamos palabras? Se propone comenzar con propuestas colectivas y simultáneas que involucren acciones cotidianas que se pueden ir “extrañando” (por ejemplo, peinar a alguien como si tuviera el cabello de muchos metros), luego en parejas y subgrupos, para generar expectación entre pares. Como cierre, pueden utilizar vestuarios con ropa blanca y negra, desafiar a los mimos para que encuentren el color, incluir elementos sonoros y visuales a la manera del cine mudo, etcétera.

El **laboratorio de historias** invita a la creación, organización y comunicación de historias con distintos activadores: cuentos, fotos, cortometrajes, personajes, canciones, etcétera. En lugar de adoptar estos relatos completos, se sugiere crear combinando algunos de sus elementos. Pueden elegir un poema, una textura, un objeto, seleccionar imágenes (táctiles, visuales, sonoras, gustativas, olfativas) y crear una historia que integre al menos tres. Acordar un punto de partida o explorar distintos finales resultan estrategias posibles para aproximarse a una **improvisación** con acuerdos previos.

La práctica del teatro como hacer grupal en la escuela no solo brinda la oportunidad de explorar y crear con este lenguaje artístico, sino también de desarrollar habilidades colaborativas que promueven la organización, la escucha y el respeto. El hacer teatral implica variedad de lenguajes artísticos, códigos y recursos.

Es responsabilidad docente diseñar propuestas que fomenten la interacción y la inclusión. Si las propuestas están solo sostenidas en la palabra, pueden resultar frustrantes para quienes les cuesta hablar en público. ¿Por qué no explorar personajes que accionen sin hablar?

En tercer grado, los niños a menudo son más autónomos y comienzan a desafiar límites y figuras de autoridad; las intervenciones docentes son claves para garantizar los aprendizajes estableciendo encuadres.

Las prácticas de **indagación del mundo cotidiano** desde una perspectiva multisensorial enriquecen el campo perceptivo. Resulta valioso ofrecer preguntas a partir de las cuales los niños puedan construir significados personales y grupales, así como claves y recursos para particularizar y comunicar su percepción. La exploración sensorial expande las posibilidades reflexivas y expresivas, y favorece el trabajo articulado en los tres ejes.

En los primeros grados, se pueden brindar experiencias que activen la percepción de alguno de los sentidos, inhibiendo otros. Por ejemplo, un niño guía a otro para que explore el espacio con

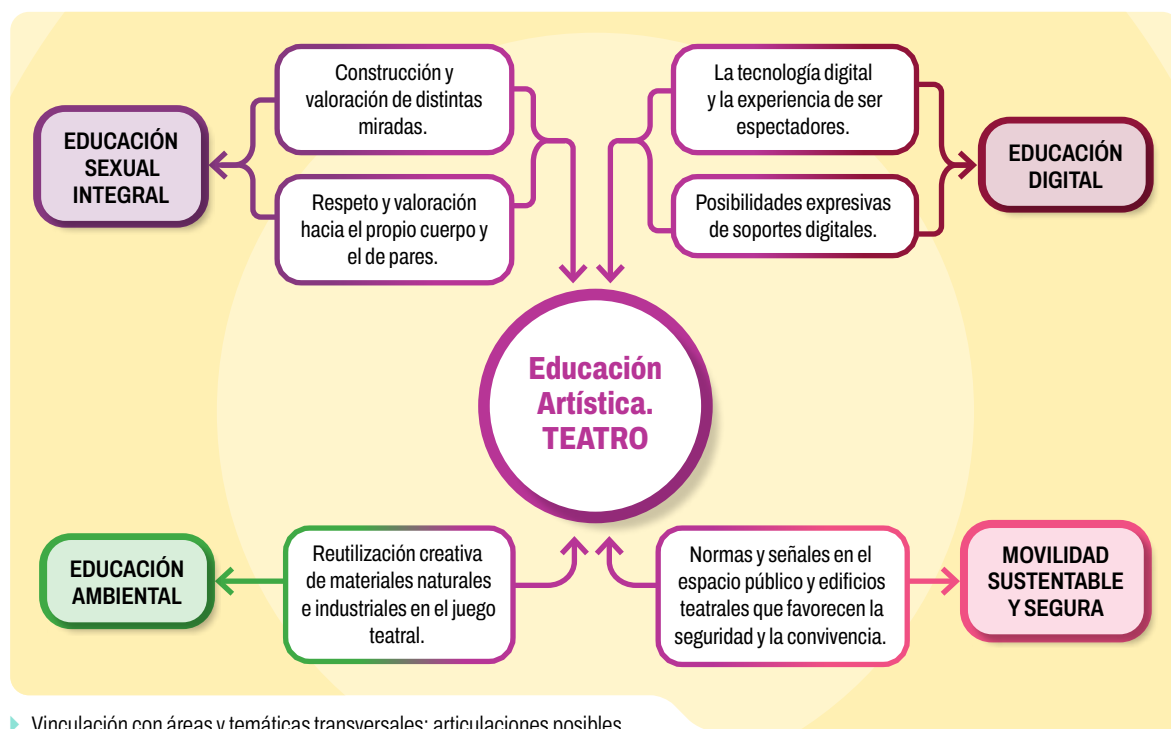
ojos cerrados, utilizando el tacto. Luego intercambian roles y comparten sus impresiones. ¿Cómo es ver con las manos? ¿Y con los oídos? Pueden crear mundos y personajes basados en esas sensaciones, transformando lo percibido en el juego del “como si”. En tercer grado se amplía la exploración de soportes ya trabajados simbólicamente, como canciones o poesías.

Ser espectador no solo implica percibir en quietud, sino también adoptar una actitud activa, atenta y curiosa, fundamental para la construcción de conocimiento disciplinar. La observación de las **producciones propias y de pares** resulta fundamental para la reflexión. Se aprende a percibir y también a construir y comunicar sentidos. Estas instancias deben orientarse a través de preguntas que valoren las diferentes respuestas ante las consignas, destacando los aspectos positivos para generar confianza. Luego pueden señalarse oportunidades de mejora sin emitir juicios comparativos o descalificatorios.

Asistir a **espectáculos teatrales**, dentro y fuera de la escuela, garantiza el derecho de los niños a participar como espectadores. El propósito es que amplíen sus referencias del hecho escénico, descubran distintos lenguajes artísticos y recursos, y puedan vincularlos con las actividades del taller. Esto les permitirá comunicar progresivamente ideas, emociones y sensaciones. Es fundamental considerar también el espacio y tiempo (aquí y ahora) compartido durante la representación, y el placer que este hecho puede provocar como experiencia.

 Glosario

Los **medios audiovisuales y digitales** ofrecen oportunidades de apreciar sus recursos para crear y comunicar, compararlos con **experiencias escénicas** y los distintos modos de ser espectadores. La exploración debe dar paso a la reflexión sobre algunas características de cada soporte para narrar: a través de imagen fija o en movimiento, con presencia o no de sonidos, en dos o tres dimensiones, etcétera. También, sobre algunas de sus convenciones y elementos expresivos (músicas, voces en *off*, burbujas de diálogo, etcétera).

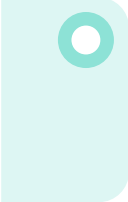


Al ingresar a primer grado, es posible que muchos niños no hayan tenido experiencia como espectadores en una sala de teatro. Sin embargo, las obras teatrales tienen lugar en muchos otros ámbitos de la Ciudad, incluso en la propia escuela.

Para el abordaje de contenidos del eje *Arte y sociedad*, es preciso indagar qué piensan acerca del teatro, si alguna vez visitaron una sala, si asistieron a una manifestación teatral en un acto escolar o festejo, si conocen personas que trabajen en un teatro. Resulta indispensable ofrecer al menos una o dos experiencias directas por grado en las que se ofrezca el lenguaje, dentro y fuera de la escuela, de manera planificada y gradual, que impliquen variedad de propuestas. Deben comprender etapas de preparación, desarrollo y evaluación, y ser capitalizadas en el trabajo articulado en los tres ejes.

Se sugiere partir de preguntas guías que puedan iniciar proyectos: *¿Cómo es un teatro por dentro? ¿Quiénes pueden hacer teatro? ¿Dónde se hace teatro en el barrio? ¿Cómo se transforma la escuela para hacer teatro?*

Para ello, es necesario brindar espacios de encuentro con distintos responsables de la creación teatral, anticipar preguntas significativas, ofreciendo recursos donde explorar y seleccionar información. Los proyectos deben involucrar algunas de estas dimensiones: el teatro como lenguaje artístico en el que se combinan muchas creaciones, como manifestación cultural del presente y del pasado, como hecho colectivo en el que intervienen distintas tareas y funciones.

 En Teatro, en tanto área de conocimiento de Educación Artística, se evalúan los aprendizajes que los niños construyen al abordar contenidos de los tres ejes, y no así la calidad estética de sus producciones según parámetros adultos en la producción artística profesional.

Las **prácticas de evaluación** permiten que los niños comprendan paulatinamente la diferencia entre lo que han realizado y lo que han aprendido. Para ello, es recomendable la reflexión con preguntas metacognitivas que refieran a las actividades y a las ideas o conclusiones provisorias que suscitaron: *¿Qué hicimos hoy? ¿Y en las últimas clases? ¿Cómo trabajamos? ¿Qué nos habíamos propuesto investigar? ¿A qué teníamos que prestarle atención? ¿Qué aprendimos? ¿Alguien quiere contar lo que descubrió?*

En el primer ciclo, los procesos evaluativos se efectivizan con diversos recursos, priorizando propuestas lúdicas que permitan visibilizar el grado de aprendizaje, la apropiación de los contenidos y valorar la diversidad de propuestas. La evaluación adquiere múltiples soportes: la expresión oral, la palabra escrita, las imágenes creadas, los juegos dramáticos, entre otros. La utilización de fichas docentes facilita el seguimiento de cada niño. Las bitácoras de clases son apropiadas para aspectos grupales y en relación con las propuestas y sus desarrollos. Al cierre de cada encuentro se puede designar un momento para conversar sobre lo trabajado, proponiendo movimientos entre la acción y la reflexión.

Las **evaluaciones diagnósticas** permiten reconocer los puntos de partida, características y experiencias previas de cada niño y del grupo. Durante las clases, la evaluación formativa considera los procesos y está imbricada en el corazón de las estrategias didácticas del taller, en tanto se orienta a la acción reflexiva. Para el cierre de proyectos o secuencias se tendrá presente la evaluación final o sumativa, a través de conversaciones y recursos con los que se hayan registrado distintos momentos (imágenes, objetos, vestuarios, producciones intermedias, etcétera). Asimismo, evaluar a través de propuestas estético-lúdicas evidencia que los ejes *Apreciación y construcción de sentidos* y *Arte y sociedad* deben ser abordados como prácticas reflexivas.

Para la evaluación de contenidos del eje *Práctica y producción teatral*, se consideran aspectos relacionados al hacer, la exploración y la creación, incorporando y organizando progresivamente los elementos del lenguaje teatral. Se plantean interrogantes que permiten evaluar cómo los estudiantes alcanzan los objetivos en el horizonte formativo del ciclo:

¿Reconocen la diferencia entre una situación ficcional y una real? ¿Responden creativamente a las propuestas en juegos y actividades corporales? ¿Sostienen el juego de ficción? ¿Pueden compartir el juego y los materiales? ¿Colaboran para crear y organizar el espacio? ¿Reconocen dónde suceden las historias o los juegos? ¿Realizan y reconocen acciones propias de roles y personajes? ¿Desarrollan roles y acciones acordadas previamente? ¿Incorporan códigos y reglas en el juego ficcional? ¿Pueden compartir su trabajo con público? ¿Pueden crear, organizar y representar historias grupalmente? ¿Responden a las consignas de trabajo? ¿Incorporan las observaciones docentes? ¿Participan proponiendo ideas y pueden escuchar y recibir propuestas de pares?

Para la evaluación de contenidos del eje *Apreciación y construcción de sentidos*, se consideran aspectos relacionados a la observación sensible y comprensiva del entorno, las producciones en el taller y la construcción de significados personales y grupales antes distintas manifestaciones teatrales.



Se valora que los estudiantes puedan reconocer recursos de la puesta en escena, más allá de la intriga, la historia narrada y la descripción de los personajes, y ampliar sus concepciones del hecho teatral en el contacto con distintos géneros.

¿Pueden sostener tareas de observación del entorno? ¿Pueden distinguir lo percibido de lo imaginado? ¿De qué manera transforman lo percibido en el juego del “como si”? ¿Participan como espectadores de sus pares y en experiencias directas? ¿Pueden identificar roles, personajes y situaciones? ¿Se expresan sobre las producciones en relación con sus consignas? ¿Sus consideraciones tienen relación con lo observado? ¿Señalan características distintivas de una puesta en escena? ¿Elaboran hipótesis sobre los efectos de sentido de estos recursos?


Para la evaluación de contenidos del eje *Arte y sociedad*, las experiencias directas son insustituibles. Es fundamental que puedan asistir a espectáculos de distintos géneros dentro y fuera de la escuela, tener la oportunidad de visitar un teatro por dentro, encontrarse y entrevistar a teatristas.

¿Qué partes de un teatro pueden identificar? ¿Qué actividades se desempeñan en cada ámbito? ¿Qué trabajos se realizan? ¿Reconocen y respetan normas en cada lugar? ¿Pueden entender el teatro como producto de un proceso elaborado por muchas personas? ¿Distinguen y describen las funciones y tareas que lo hacen posible (intérpretes, músicos, director, escenógrafo, etcétera)?

Educación Física



En el primer ciclo la escuela es responsable de brindar variadas oportunidades para garantizar a todos y cada uno de los estudiantes el acceso a los saberes de la cultura corporal, alentando una articulación significativa entre los saberes previos y los nuevos aprendizajes. También es la encargada de generar las condiciones de posibilidad para asegurar la participación de todos en variadas situaciones motrices.

Accedé al
Glosario. 
bit.ly/DC-Glosario

Esto permite a los estudiantes desplegar su motricidad en interacción con otros, conocer y cuidar su cuerpo y el de los otros, y reflexionar y hacer acuerdos en el desarrollo de actividades lúdicas, gimnásticas, expresivas y en el medio natural. Para ello, se proponen un conjunto de orientaciones para la enseñanza y la evaluación.

La planificación y enseñanza de la Educación Física en el primer ciclo del nivel primario debe atender a aspectos generales relacionados con:

- **La propuesta pedagógica contextualizada en el Proyecto Escuela:** la Educación Física, en cuanto campo de conocimiento, se desarrolla de manera integrada al Proyecto Escuela, y articula con otros docentes de otros campos disciplinares de la institución. Se sugiere que el docente de Educación Física pueda compartir espacios de diálogo con otros docentes de la asignatura, con docentes de otras materias especiales y maestros de grado para poder elaborar acuerdos y realizar articulaciones pertinentes que permitan construir una unidad discursiva y coherencia en el abordaje pedagógico.
- **Situaciones de enseñanza inclusivas:** planificar propuestas de enseñanza inclusivas que aseguren el aprendizaje y el disfrute de diversas prácticas corporales supone, entre otras cuestiones, que el docente apele a formas alternativas de comunicación, contemple diversas propuestas u opciones que posibiliten la participación plena de cada estudiante, y garantice el desarrollo de su autonomía. Esto implica que en las clases de Educación Física se identifiquen las barreras comunicacionales, físicas o actitudinales, y se atienda a la accesibilidad, los ajustes y los apoyos necesarios para eliminar o atenuar dichas barreras. En esta línea, resulta necesario poner en cuestión los estereotipos acerca de los estudiantes con discapacidad, realizar propuestas de actividades diversificadas que atiendan a la heterogeneidad de los grupos de aprendizaje, y generar espacios de aprendizaje seguros que los alienten a animarse a afrontar desafíos con el fin de aprender, sin miedo de exponerse y de ser discriminados. Asimismo, en el marco de la Educación Sexual Integral, es importante presentar situaciones de aprendizaje superadoras de los estereotipos de género, que obedecen a construcciones culturales y que han fomentado un acceso desigual a las prácticas corporales, determinando aquellas actividades, juegos y modos de jugar que “serían propios de los varones” y diferenciándolos de los que “serían propios de las mujeres”.
- **Una enseñanza basada en la comprensión:** se entiende aquí la comprensión como un proceso que va más allá de un estado de posesión del conocimiento; como un estado de captación donde el conocimiento no solo se posee, sino que se es capaz de hacer ciertas cosas con él. Sobre todo, resignificarlo, adaptarlo y transferirlo a otros contextos para resolver nuevas situaciones. Se pretende así, ampliar, profundizar y complejizar los aprendizajes de los estudiantes. En definitiva, se trata de que la enseñanza de las prácticas corporales no solo se reduzca a un “hacer”, sino que también incluya un “saber”

 Glosario

sobre ese hacer. Para ello, es necesario incorporar consignas que promuevan acciones cognitivas como dialogar, anticipar, verbalizar, registrar, reconocer, organizar, relacionar, adaptar y adecuar. Pero, también, hacer buenas preguntas. Las buenas preguntas permiten hacer visible el pensamiento de los estudiantes, evaluar los niveles de comprensión alcanzados y, sobre todo, captar el sentido que dan a lo aprendido.

- **Una práctica docente reflexiva:** una práctica docente reflexiva implica una actitud de análisis permanente sobre la acción de enseñar, que cubra esas “zonas indeterminadas de la práctica” donde se ubican aspectos inciertos, singulares y de conflicto de valores que no han sido considerados por la planificación didáctica. La reflexión en la acción se da en un tiempo presente, donde la acción de pensar sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras está sucediendo, permite evaluar lo realizado y descubrir cómo la práctica docente contribuyó a resultados inesperados, satisfactorios o insuficientes. A partir de esta práctica reflexiva se espera que los docentes tomen decisiones para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En relación con la enseñanza de los contenidos de Educación Física en el primer ciclo, este diseño curricular propone cuatro ejes organizadores: prácticas corporales gimnásticas, lúdicas, en el medio natural y expresivas. A continuación, se presentan algunas recomendaciones y sugerencias para la enseñanza de cada una.



Glosario

Las **Prácticas corporales gimnásticas** incluyen dos núcleos de contenido: la conciencia corporal y las habilidades motoras. Para la enseñanza de los saberes incluidos dentro del núcleo de conciencia corporal, resulta fundamental el abordaje desde y a partir de la acción motriz. En este marco, resulta importante que el docente pueda generar preguntas o brindar referencias sobre el hacer corporal de los estudiantes, que les ayuden a registrar y a percibir el propio cuerpo a partir de focalizar la atención sobre él. Por ejemplo, para el aprendizaje de la predominancia lateral, se sugiere realizar pases y recepciones o picar la pelota con ambos lados del cuerpo variando los objetos y, a partir de ello, reflexionar sobre el lado más hábil. Para la enseñanza de las habilidades motoras se sugiere plantear situaciones problema que contemplen diversos niveles de dificultad y que desafíen las posibilidades motrices. Este tipo de situaciones genera las condiciones de posibilidad para que los sujetos tengan que identificar el problema, buscar modos de resolverlo y, en ese proceso, seleccionar o crear las estrategias más adecuadas. Plantear actividades que posibiliten la realización de lanzamientos a un blanco fijo (o móvil), variando la mano utilizada, con pelotas de diferentes pesos y tamaños, y a diferentes alturas, puede ser una tarea acorde con la resolución de problemas. Se recomienda también, que el desarrollo de las habilidades motoras se inscriba, prioritariamente, en el marco de contextos lúdicos de aprendizaje. Por caso, proponer que un grupo avance hacia un espacio pasándose la pelota, sin que esta caiga al piso (con la mano o con el pie), puede resultar un problema, pero la dificultad puede acrecentarse, y la propuesta volverse más convocante y significativa para los sujetos si se colocan jugadores que intentan quitarles la pelota mientras avanzan. En esta línea, los juegos de persecución suponen una alternativa inmejorable para el desarrollo de las habilidades motoras de desplazamiento como correr, esquivar, saltar, girar, etc. Por otro lado, en las combinaciones de habilidades motoras, como carreras y saltos, carreras en dribling o carreras y lanzamientos, entre otras posibles, se debe atender a la fluidez del enlace y, al mismo tiempo, a la significatividad de dicha combinación para la resolución de un problema. Por último, los roles, apoyos, balanceos, giros, saltos y sus combinaciones, al igual que el resto de las habilidades motoras, se deben enseñar en contextos seguros donde se puedan realizar sin riesgos de lastimarse. Se aconseja acompañar la actividad con momentos en los que los estudiantes

compartan con sus pares sus resoluciones particulares y logren acuerdos grupales para alcanzar los objetivos que la actividad propone. La planificación de la enseñanza exige tener en cuenta las características de los niños en relación con las habilidades y capacidades que poner en juego, los materiales didácticos disponibles y los espacios existentes para favorecer la plena participación y garantizar aprendizajes significativos. Es importante, asimismo, que este tipo de tareas no implique ningún nivel de competencia entre los estudiantes.

Las **Prácticas corporales lúdicas** incluyen los juegos, el jugar, la construcción de la grupalidad y el cuidado del propio cuerpo y de los otros. En este eje se considera importante presentar un amplio y variado repertorio de juegos nuevos y ya conocidos, propiciando el desarrollo de la comunicación para acordar y construir reglas valorando los aportes de los compañeros. Pero también, resulta esencial amplificar sus biografías lúdicas, desarrollar la capacidad de resolver problemas, enriquecer sus estructuras simbólicas, estimular la creatividad y la imaginación, mejorar el vínculo con los otros y aprender a gestionar las emociones. Durante los juegos es vital garantizar la plena participación del grupo durante todo el desarrollo de los mismos, dinamizar los roles, reducir los niveles de competitividad y evitar situaciones de eliminación de los jugadores. Es esencial la intervención docente para que el juego se despliegue, mantenga la tensión propia de esta actividad, devenga cada vez más dinámico y participativo, y genere altos niveles de implicación corporal por parte de los jugadores. Pero también, para que los estudiantes adopten actitudes de cooperación y ayuda mutua, acepten la conformación de grupos diversos y heterogéneos en cuanto a la disponibilidad corporal y el género de los niños.



Glosario



Las situaciones lúdicas en este ciclo garantizan la posibilidad de despliegue del movimiento para expresar sensaciones, ideas, emociones, historias, permiten incorporar pautas para reconocer y evitar situaciones de riesgo en la clase, y para relacionar las prácticas corporales con la incorporación de hábitos saludables.

Por otro lado, es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de compartir con sus pares cómo fueron resolviendo las propuestas lúdicas, en un ambiente de respeto y confianza con intervenciones docentes que garanticen las condiciones para que valoren esos momentos.

Las **Prácticas corporales en el medio natural** incorporan las técnicas campamentiles, el cuidado del medio natural y la convivencia en el medio natural en la organización del eje de contenidos. En este eje de contenidos es fundamental que cada docente adapte la enseñanza a los recursos que posee y al contexto en el que se desempeña. Estas prácticas se desarrollan, por ejemplo, realizando juegos adaptados a los distintos terrenos y características del medio que se visite, promoviendo la resolución de problemas con desplazamientos de diferente tipo. También puede proponerse la elaboración de una lista de elementos necesarios para una salida o campamento, así como la búsqueda de información en relación con el lugar que visitar.



Glosario

En el caso de organizar caminatas por el medio, se recomienda detectar posibles riesgos y elaborar pautas para el cuidado, como puede ser un mapa o croquis del lugar con los sitios que se pueden visitar. Las actividades en el medio natural deben organizarse grupalmente, como el momento de las comidas, promoviendo el desarrollo de la comensalidad. Se recomienda realizar talleres de armado de carpas y construcciones rústicas antes y durante las salidas, como parte de las técnicas campamentiles.

Las **Prácticas corporales expresivas** se organizan en torno a la comunicación corporal, el ritmo y el movimiento expresivo. Es importante que el docente promueva un clima de seguridad y confianza para que los estudiantes expresen emociones y sentimientos a través del cuerpo sin sentirse



Glosario

juzgados ni evaluados por sus manifestaciones corporales. También se espera que propongan situaciones que les permitan poner en juego los recursos expresivos y comunicativos para el disfrute pleno de estas prácticas. Por ejemplo, el docente puede promover la realización de una secuencia rítmica o coreográfica combinando habilidades gímnicas como destrezas, saltos y giros. Para esto, se recomienda propiciar la exploración de la diversidad de movimientos involucrando todas las partes del cuerpo. A su vez, es importante que cuenten con los tiempos necesarios en los procesos de expresión individuales y grupales, evitando movimientos técnicos, rígidos o estereotipados. En el primer ciclo es fundamental favorecer experiencias para vivenciar diversas manifestaciones del movimiento expresivo aprendiendo, por ejemplo, habilidades motoras de las artes circenses como malabares y equilibrios, o realizar figuras de danzas en forma individual y grupal.

En definitiva, resulta determinante que los niños conozcan, disfruten y valoren todas las prácticas corporales que se pautan para el primer ciclo. Por lo tanto, se sugiere planificar propuestas de enseñanza variadas que incluyan juegos y tareas para realizar en distintos ámbitos; de esta manera, se asegura un amplio acceso a la cultura corporal en búsqueda del desarrollo integral y la socialización plena.

Además, para que cada estudiante se apropie de todas ellas, será fundamental plantear situaciones didácticas que tomen en cuenta la singularidad de cada quien, garantizando que explore, descubra y ponga en juego su motricidad, conozca y se relacione con su propio cuerpo y el de los otros, asegurando su derecho a aprender.

En relación con la **planificación** en Educación Física, los contenidos organizados en diversas estructuras didácticas portan unidad de sentido en función de la práctica corporal en la que se focaliza o del producto final que se va a emprender. Las propuestas de enseñanza pueden asumir la modalidad de **unidades didácticas** que permiten la indagación en recortes de contenidos que posibilitan el conocimiento de sí mismos y la apropiación de saberes de la cultura corporal. En este caso, el docente selecciona los objetivos de aprendizaje, los contenidos de enseñanza y, a partir de esta selección, elabora la secuencia de actividades y las propuestas de evaluación con sus correspondientes indicadores de logro. Las propuestas de enseñanza también pueden diseñarse como un **proyecto didáctico**. En los proyectos didácticos son claves las voces y las elecciones de los estudiantes como protagonistas en la construcción y la puesta en marcha en las que se prevé la elaboración o la participación en un producto final (que puede ser, por ejemplo, una jornada de juegos que supone salir del espacio áulico cotidiano e interactuar con otros más allá del propio grupo). Del mismo modo que la unidad didáctica, la planificación de un proyecto didáctico implica definir los objetivos, contenidos curriculares y una secuencia de actividades con inicio, desarrollo y cierre, así como la evaluación con sus indicadores de logro. En esta instancia, se recomienda la elaboración de propuestas interareales con otras asignaturas en donde los contenidos de Educación Física puedan ser abordados en conjunto con otros docentes, así como temas comunes puedan ser enseñados a partir de prácticas corporales. Si bien ambas estructuras de organización de contenidos (unidades y proyectos) pueden contener secuencias didácticas a modo de hipótesis orientadora, también es posible proponer secuencias más acotadas o que integren unidades didácticas entre sí.

Por su parte, la **clase de Educación Física** es el momento en el que se desarrolla la enseñanza de saberes y siempre se da en el marco de estructuras didácticas como unidades y proyectos. La clase tiene un momento de inicio o apertura, de desarrollo y de cierre o síntesis. Cada uno de estos momentos tiene una intencionalidad definida. En el inicio o apertura, el docente presenta una "hoja



de ruta” y comparte con los estudiantes los saberes que se van a enseñar ese día y su relación con lo que vienen haciendo en las clases anteriores y la perspectiva de aprendizajes futuros. Se espera que las actividades propuestas en el inicio se relacionen con el contenido que se está enseñando en esa unidad, proyecto o secuencia didáctica, sean motivadoras, movilicen el organismo, promuevan la vinculación entre compañeros y contribuyan para que se “entre en tarea”. La parte central incluye actividades que pretenden promover nuevos aprendizajes; resolviendo situaciones, enfrentando desafíos, ejercitando y aplicando lo que ya se sabe. El cierre es un momento para reflexionar sobre lo sucedido en la clase e identificar los avances y desafíos futuros de aprendizaje. Es fundamental destinar un tiempo para este momento, donde el docente podrá retomar alguna situación para invitar a pensar en las actitudes asumidas, en otros modos posibles de resolución, en lo que es necesario aprender para la próxima vez hacerlo mejor, entre otras intervenciones.

Las consignas, en tanto enunciados que expresan una propuesta específica en relación con la actividad, tienen un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, porque orientan el recorrido que se debe transitar para construir el conocimiento. Producir consignas efectivas requiere pensar detenidamente en cómo se las formula para propiciar diversas operaciones mentales, habilidades y destrezas que podrán desarrollar o posibles estrategias que podrían utilizar.



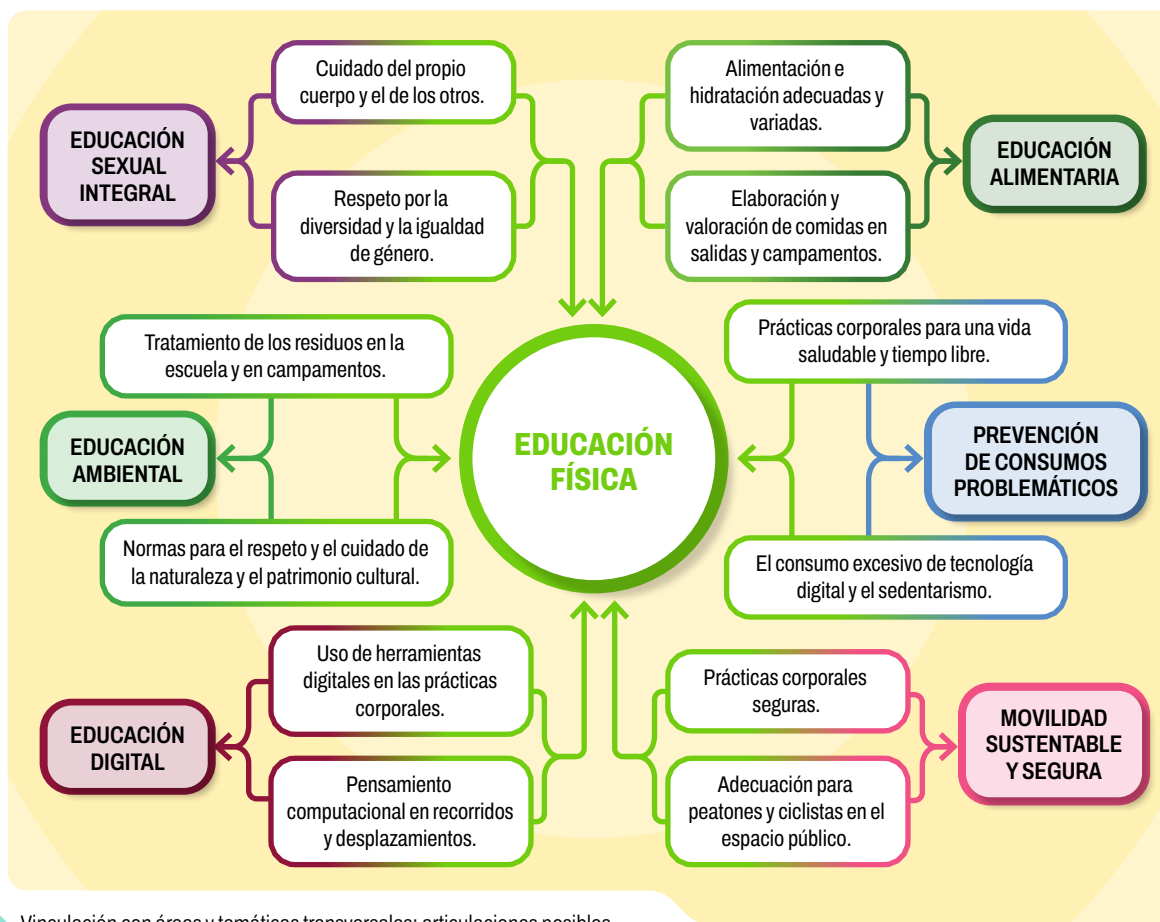
Las consignas deberán ser claras, comprensibles, accesibles, brindando la información suficiente para iniciar la tarea, pero sin resolverla, dando lugar a que los estudiantes se formulen preguntas. La habilidad docente en la formulación de consignas y en la detección de los momentos de intervención adecuados en función de lo que observa o de lo que los estudiantes preguntan, son la clave para potenciar los aprendizajes.

Cuando el docente define sus **estrategias de enseñanza en Educación Física**, necesariamente debe tener en cuenta un conjunto de variables: el contexto, el grupo, los propósitos, los contenidos que van a enseñarse y los recursos materiales, entre otros aspectos. No cualquier estrategia resulta apropiada para cualquier situación de enseñanza, por eso es necesario que el docente vaya analizando su propuesta. En tanto hipótesis de trabajo, esta puede sufrir cambios o modificaciones a lo largo del tiempo, y puede ser variada para propiciar diversas oportunidades de aprendizaje. Las estrategias de enseñanza en Educación Física deben asumir las siguientes características:

- Promover la exploración: cuando se acondiciona el medio, se colocan a disposición de los estudiantes diversos materiales y se les proponen acciones que posibiliten el descubrimiento y la ampliación de sus posibilidades motrices o lúdicas.
- Presentar situaciones problemas por resolver: se les plantea el objetivo de la acción a realizar, sin explicitar el procedimiento, que es el saber que precisan construir para resolver el problema, ya sea en forma individual o grupal.
- Incentivar la creatividad, la expresión y la autonomía en las prácticas corporales: se presentan canciones, imágenes, personajes, ideas o historias para representar con el cuerpo.
- Invitar a reflexionar: se plantean preguntas o conversaciones sobre problemas que se presentan sobre actitudes y conflictos, se habilita a que los estudiantes valoren sus logros, entre otras posibilidades.
- Propiciar la enseñanza recíproca: para que los estudiantes se observen, se guíen y ayuden, y logren evaluar mutuamente los aprendizajes adquiridos.

- Presenten un modelo a imitar cuando se enseñan destrezas gimnásticas.
- Promover una gestión participativa de la clase: se favorece la manifestación de opiniones, la toma de decisiones y el acceso a la información.
- Proporcionar los ajustes y los apoyos, identificando y eliminando o atenuando las barreras para garantizar la participación y el aprendizaje de todos los niños.

Otro aspecto para considerar es el uso de recursos tecnológicos en las situaciones de enseñanza, siempre y cuando estén al servicio de promover las experiencias corporales, cuidando que su inclusión no las limite. Es preciso reconocer las diferentes tecnologías disponibles y pensar los modos en que estas pueden generar aportes significativos en las propuestas de enseñanza.



► Vinculación con áreas y temáticas transversales: articulaciones posibles.

La evaluación en Educación Física en el primer ciclo del nivel primario

La complejidad del desarrollo corporal de los sujetos requiere que, en el campo de la educación física, se consideren modalidades de evaluación que puedan dar cuenta de sus diferentes dimensiones teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante.

Se propone pensar la evaluación desde una perspectiva comprensiva, es decir, que tenga en cuenta las situaciones didácticas que se ofrecen y las experiencias que en ellas se proponen; así como los procesos que transitan como grupo, buscando coherencia entre lo planificado, lo efectivamente enseñado y lo evaluado, y entre el modo de enseñar y el modo de evaluar.

Una evaluación articulada con la enseñanza es aquella que permite obtener información para hacer los ajustes necesarios en la tarea de enseñar. Al mismo tiempo, brinda información para que el estudiante reconozca qué y cómo va a aprendiendo.

Comprender la evaluación como parte del proceso de aprendizaje implica considerar necesariamente la **participación de los estudiantes** en ella, compartiéndoles los criterios con los que se evalúa, realizando devoluciones, habilitando la palabra y promoviendo la reflexión acerca de los desempeños. Será fundamental, entonces, pensar muy bien qué observar, con qué criterios, con qué instrumentos evaluar y cómo compartir la información obtenida.

Desde este enfoque, se hace necesario revisar las formas más tradicionales de evaluar en Educación Física, basadas en la reproducción aislada de habilidades motoras o en la valoración de los comportamientos en clase por los que suele establecerse un sistema de premios y castigos. Se propone reemplazarlas por aquellas situaciones que consideran la ejecución de las habilidades motoras en relación con la resolución de problemas que les presentan las diversas tareas o juegos. A su vez, será fundamental valorar aspectos vinculados con lo grupal como la comunicación, la comprensión del sentido y la aceptación de las normas, la resolución de conflictos, el cuidado del cuerpo propio y de los otros durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de prácticas corporales. En primer ciclo, será conveniente prestar atención a algunos indicadores que puedan dar cuenta de aspectos generales y relevantes de los aprendizajes en la clase de Educación Física que se articulan con lo logrado en el nivel inicial.

Durante el proceso de evaluación, los docentes deberán tener en cuenta los siguientes propósitos:

- Garantizar diferentes instancias de observación, registro y seguimiento de los aprendizajes.
- Tomar en cuenta las condiciones de partida de cada estudiante y del grupo de clase (evaluación de inicio), y cotejarlas con sus avances (evaluación formativa), para triangular luego esta información con los objetivos e indicadores de logro propuestos (evaluación sumativa).
- Incluir en las propuestas de evaluación situaciones en las que se les proponga autoevaluarse y coevaluar además de la evaluación docente.
- Garantizar los ajustes y los apoyos que los estudiantes requieran en su evaluación.

Evaluar en Educación Física requiere considerar distintos momentos, la **evaluación de inicio**, entendida como el reconocimiento de los saberes que los estudiantes tienen, que puede ser pensada en dos direcciones:

- La que se realiza al principio del ciclo lectivo, como punto de partida para el diseño de la planificación anual.
- La que se realiza en cada situación a lo largo del año, en la que el docente necesite precisar el punto de partida, el nivel de dificultad, para la elaboración de las propuestas de enseñanza de un contenido en particular, por ejemplo, al comienzo de una nueva unidad didáctica.

Para la evaluación inicial se sugiere:

- Tomar como referencia los objetivos del año/nivel anterior e identificar el nivel alcanzado en relación con los indicadores de logro correspondientes.
- Conocer la infraestructura y el material didáctico disponible.
- Realizar un informe que sintetice la información distintiva, tanto grupal como individual, para diseñar la planificación.

A continuación, se presenta un ejemplo de evaluación de inicio de ciclo lectivo para segundo grado², que consiste en la observación de una serie de aspectos grupales e individuales predeterminados, con el objeto de reconocer y registrar el estado de los saberes del grupo y realizar un informe narrativo. Cada docente realizará actividades grupales e individuales en las cuales se puedan evidenciar los indicadores que aparecen en el cuadro para obtener la información necesaria para la planificación:

Prácticas para observar	Aspectos para observar de los contenidos	Indicadores
Gimnásticas	<ul style="list-style-type: none"> Conciencia corporal. Habilidades motoras básicas y combinadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciación de movimientos globales y segmentarios con utilización de ambos lados corporales. Empleo las habilidades motoras de desplazamiento y manipulación para resolver situaciones de juego.
Lúdicas	<ul style="list-style-type: none"> Los juegos y el jugar. Construcción de la grupalidad y cuidado del propio cuerpo y de los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Participación y disfrute en juegos de diferente organización, asumiendo roles, acordando reglas y comunicándose para jugar y resolver conflictos por medio del diálogo. Aceptación de otros como compañeros de juego. Cuidado del propio cuerpo y el de los otros.
Expresivas	<ul style="list-style-type: none"> La comunicación corporal. El ritmo y el movimiento expresivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación corporal de emociones, sentimientos, imágenes a través de gestos y mímicas. Ejecución de secuencias rítmicas simples con o sin elementos y modo participación en propuestas de danza o circo.

A partir de lo observado, teniendo en cuenta los distintos aspectos propuestos y potenciales emergentes que resulten significativos, se elaborará un informe narrativo que describa las conductas predominantes en el grupo. Este informe pretende reflejar los datos que se tendrán en cuenta para realizar la planificación anual, teniendo un punto de partida claro y preciso, que permita al docente realizar sus propuestas de enseñanza partiendo de un lugar conocido hacia un horizonte posible.

Por su parte, la **evaluación formativa** es entendida como todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar la enseñanza y el aprendizaje mientras estos tienen lugar. En esta instancia, es importante considerar criterios para llevar adelante la evaluación, los cuales se constituyen en pautas para elaborar y definir instrumentos para valorar los aprendizajes que se espera que los estudiantes alcancen. Estos criterios se desprenden de los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro de cada grado. Es importante considerar cómo realizan una acción motriz, cómo se sienten al realizarla, cuáles son los puntos de partida, si disfrutan, si pueden expresarse, cómo se vinculan con sus pares y cómo reconocen sus avances.

Al seleccionar aquello que se va a evaluar, el docente transmite un mensaje que plantea qué es lo “importante” que los estudiantes se “lleven” de las clases de Educación Física. Por lo tanto, es necesario que todos los contenidos planificados y enseñados sean evaluados.

Se recomienda utilizar instrumentos de evaluación como listas de cotejo, escalas de valoración, rúbricas, sociogramas y ludogramas que pueden complementarse y tienen la función de aportar

² La evaluación de las prácticas en el medio natural va a depender de la propuesta de experiencias que realice la escuela.

información sobre los logros obtenidos y que faciliten las decisiones sobre la calificación. También es conveniente acompañar el proceso de enseñanza con un cuaderno de registro que contenga información sobre los procesos en el grupo (qué aprendieron, qué dificultades se han presentado, cómo se sienten en la clase, si disfrutaron, qué les gustó) de manera de orientar la decisión sobre intervenciones necesarias para favorecer los aprendizajes.

Al finalizar un proceso de enseñanza y aprendizaje, es preciso contrastar los logros alcanzados con las diversas condiciones motrices que los estudiantes disponían al inicio, y tomar en consideración los objetivos que se habían propuesto. Para ello, se tiene en cuenta la **evaluación sumativa**, en la cual se hace necesario disponer de distintos instrumentos que establezcan con claridad los indicadores que den cuenta del nivel de logros obtenidos.

A continuación, se presenta un ejemplo de escala de valoración de proceso y sumativa de las habilidades motoras de correr y lanzar (de desplazamiento y manipulación) que tiene en cuenta los indicadores de logro que se incluyen en segundo grado de este diseño curricular:

Indicador Estudiante	Uso de la combinación entre correr y lanzar para resolver situaciones de juego	Acople fluido entre la habilidad motora correr y lanzar	Integra nociones espaciales, temporales y objetales en la combinación de correr y lanzar
Estudiante A	Avanzado (1)	Avanzado	Avanzado
Estudiante B	Intermedio (2)	Intermedio	Intermedio
Estudiante C	Principiante (3)	Principiante	Principiante

En relación con los indicadores de calidad para valorar los aprendizajes, cada docente deberá confeccionarlos de acuerdo con criterios que aporten información sobre los logros obtenidos y que faciliten las decisiones sobre la calificación. A continuación, se presenta un ejemplo sobre la valoración del indicador “Uso de la combinación entre correr y lanzar para resolver situaciones de juego”:

Avanzado (1): evidencia, en todos los momentos que las situaciones problemáticas del juego lo demanden, la combinación de la carrera y el lanzamiento sin detenerse y lanzando con dirección.

Intermedio (2): combina la carrera y el lanzamiento en las situaciones de juego con algunas detenciones y se evidencia en ocasiones falta de dirección en el lanzamiento.

Principiante (3): en ocasiones, combina la carrera y el lanzamiento en situaciones de juego y lanza solo a veces con dirección.

En ese momento en el que un proceso finaliza, también es oportuno relevar las opiniones de los estudiantes respecto de la propuesta de enseñanza (que también debe ser evaluada), al introducir preguntas como: *¿Pueden identificar qué actividades les sirvió para aprender?, ¿qué reglas modificarían?, ¿qué juego les gustó más?*

Para finalizar, vale la pena resaltar la importancia de que cada docente reflexione preguntándose desde qué enfoques se evalúa, cómo se interpretan los resultados que se obtienen, a qué decisiones conducen, resguardando siempre la coherencia con lo enseñado y garantizando el aprendizaje significativo para todos los estudiantes en cada comunidad educativa.

Lenguas Adicionales. Inglés

En coincidencia con las finalidades del nivel primario enunciadas en el marco general del presente diseño curricular, el área de Lenguas Adicionales busca contribuir a la formación integral, al desarrollo de capacidades, al desarrollo personal y al de la ciudadanía de los estudiantes, a través de la puesta en diálogo de la especificidad disciplinar con las áreas transversales y desde una mirada inclusiva que privilegia la diversidad como premisa ineludible para la implementación de estrategias pedagógicas que orienten los procesos de aprendizaje.

La presentación de los contenidos del área de Lenguas Adicionales se organiza, en primer lugar, a partir de **objetivos generales** para cada grado vinculados a las **capacidades transversales** que contribuyen a desarrollar: *resolución de problemas, pensamiento reflexivo y crítico, autonomía para aprender, comunicación, y compromiso y colaboración.*

En segundo lugar, de estos objetivos se desprenden distintos **indicadores de logro** que describen aspectos observables fundamentales para el seguimiento graduado de los aprendizajes. Los indicadores de logro se materializan en la propuesta pedagógica a través de los contenidos específicos de las lenguas adicionales. Estos se organizan en torno a dos **ejes**: uno vinculado al contexto personal y de la ciudadanía global, y el otro, al ámbito literario y de otros campos del conocimiento. Por un lado, el contexto personal y de la ciudadanía global les permitirá abordar en lengua adicional temáticas relacionadas con su identidad y el entorno más próximo; y por el otro, el ámbito literario —circunscripto a la literatura infanto-juvenil— y de otros campos de conocimiento les permite descubrir otras culturas y ampliar su universo de intereses y saberes.



Glosario

A su vez, cada eje presenta una selección de **géneros** organizados según la **esfera discursiva** a la que pertenecen y vinculados a los modos de comunicación: la comprensión y expresión escrita y oral, la mediación y la interacción.

El foco en los modos de comunicación, tal como los describe el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) implica superar la enseñanza de las cuatro habilidades, enfatizando la puesta en discurso de la lengua, e incorporando a la interacción y la mediación como modos que se ponen en juego en la co-construcción y negociación de sentidos junto con la expresión y la comprensión.



En términos generales, en el primer ciclo se inicia el proceso de apropiación del sistema lingüístico de la lengua adicional. Particularmente, las diversas experiencias de aprendizaje abonan a la oralidad, literacidad y alfabetización inicial a través del trabajo de comprensión y producción de textos, orales o escritos, breves y sencillos provenientes de prácticas cotidianas de uso de la lengua con diversos propósitos.

En efecto, resulta fundamental que las propuestas pedagógicas estén enmarcadas en prácticas sociales conocidas por los estudiantes. De esta manera, el trabajo con textos materializados en géneros conocidos, como una canción, una poesía o un cuento, permite identificar una situación de comunicación específica donde hay diferentes intenciones y, en la medida de lo posible, interlocutores reales. Es el caso, por ejemplo, de invitaciones a muestras escolares para compartir con otros niños de la escuela.

En todos los casos, la intervención docente es necesaria para contextualizar y acompañar las trayectorias de los estudiantes en sus prácticas de uso de la lengua adicional. En ese sentido, se comienza por la selección de los **géneros textuales** que se quieren enseñar, que son los que determinarán la toma de decisiones didácticas respecto de la planificación.



Glosario



Los géneros propuestos para primer ciclo responden a distintos criterios de selección y organización: el grado de complejidad, el balance entre la oralidad y la escritura, la autenticidad de los textos, entre otros.

Para evitar vacancias, este diseño propone una secuencia de enseñanza tanto para los contenidos nodales como para los ampliatorios; esto resulta crucial para garantizar que los estudiantes avancen de manera progresiva desde los géneros más simples hacia los más complejos. Dentro de esta planificación estratégica, es importante que el docente, teniendo en cuenta las características del grupo, pueda asegurar el abordaje de los contenidos nodales propuestos y, eventualmente, considerar la inclusión de contenidos ampliatorios que enriquezcan la propuesta de enseñanza.

La consideración por parte del docente de las necesidades de los estudiantes, así como las características del contexto, contribuirán también al tratamiento más adecuado de los contenidos, tanto nodales como ampliatorios. Durante la instancia de planificación algunas preguntas podrían ser, por ejemplo: *¿En qué contexto se podría compartir esta canción? ¿Qué temas de la canción podríamos ampliar con otros textos?*

Como se mencionó, esta propuesta didáctica comprende los siguientes componentes: objetivos, indicadores de logro, contenidos nodales y de ampliación.

Los **objetivos de aprendizaje** se estructuran con una complejidad creciente, determinada por el grado de mediación docente y la complejidad de textos y situaciones de uso de la lengua propuestos.

A su vez, los **indicadores de logro** pueden estar vinculados con uno o más objetivos, y estos pueden reflejar el desarrollo de una o más capacidades. Así, por ejemplo, el indicador de logro *realiza descripciones simples*, vinculado inicialmente al objetivo general *interactuar de manera sencilla*, puede reflejar también los objetivos *comprender la idea general con la mediación docente* y *comprender la idea específica con la mediación docente*, respectivamente.

De esta manera, los indicadores de logro establecen los aspectos lingüístico-discursivos contemplados en cada grado. Se propone el afianzamiento de recursos fonético-fonológicos que contribuyen a la construcción de sentido. Por ejemplo, reconocimiento y reproducción de patrones de entonación, recursos discursivos (identificación de la estructura textual), recursos semánticos (identificación e interpretación de palabras y expresiones referentes a temáticas y áreas transversales trabajadas), recursos morfológicos (por ejemplo, reconocimiento de convenciones de escritura) y recursos sintácticos (por ejemplo, enumeración, oposición y alternancia de ideas). Todos estos recursos propician que los estudiantes puedan evidenciar sus puntos de vista y garantizar la forma en que elaboran sus discursos.



Glosario

Los **contenidos nodales y de ampliación/profundización** se correlacionan con los indicadores de logro y detallan los géneros textuales que se proponen para el trabajo con las distintas prácticas del lenguaje.



Glosario

Es importante observar que algunos géneros son más propicios para la recepción —por ejemplo, los cuentos infantiles en la esfera literaria—, mientras que otros lo son para la producción. Asimismo, se sugiere considerar que algunos géneros son predominantemente escritos y otros, orales; por eso es fundamental que los textos circulen respetando estos formatos. Bajo esta misma perspectiva, los géneros pueden ser monologados en algunos casos, y dialogados en otros; por ejemplo, en primer grado, *conversaciones cara a cara* es un género definido para la interacción, pues mediante el uso de este género se permite el diálogo.

Los **modos de comunicación** detallados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) —comprensión, expresión, interacción y mediación— funcionan como punto de conexión entre los objetivos de aprendizaje, indicadores de logro y contenidos nodales y de ampliación/profundización. Desde esta perspectiva, la comprensión es el primer paso que deben dar los estudiantes, ya que primero necesitan entender los diversos estímulos verbales, tanto escritos como orales, para poder construir sentido en la lengua adicional. Como consecuencia, la expresión escrita y oral se irá concretando de manera gradual. En un primer momento, a partir de géneros textuales que requieran menos apoyatura en el discurso de otros; por ejemplo, mediante una *presentación personal*. Conforme los estudiantes adquieran mayor autonomía en su propio aprendizaje, la interacción se llevará a cabo a través de géneros más vinculados a la interlocución; por ejemplo, a través de *conversaciones mediadas por tecnologías*. Finalmente, la mediación engloba los demás modos de comunicación, facilitando la interlocución a través de la retransmisión y reformulación de textos, según propósitos comunicativos diversos, como segmentar informaciones y ampliar o condensar textos.

A continuación, se presenta un cuadro con los principales componentes por considerar y las correspondientes preguntas orientadoras para el momento del diseño de la propuesta didáctica.

Es importante considerar que la propuesta didáctica tiene siempre como punto de partida al género textual, y que las decisiones que se tomarán no son parte de un proceso lineal, sino que conforman una red. Es decir que las decisiones para cada componente determinan en parte las decisiones del resto.

Componentes	Preguntas orientadoras
Género textual	¿Cuál es el propósito comunicativo del género textual? ¿Qué conocimientos previos de los estudiantes se tendrán que tener en cuenta? ¿Qué posibles articulaciones con otras áreas de conocimiento se podrían realizar con este género? ¿Cuándo sería más efectivo abordar cada género? ¿Qué recursos lingüísticos y pragmático-discursivos se vinculan con este género?
Indicadores de logro	¿Qué aprendizajes se espera que los estudiantes evidencien, teniendo en cuenta el género textual? ¿Cómo se relacionan estos indicadores de logro con las capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen? ¿Qué evidencias se observarán para valorar el logro de los aprendizajes esperados?
Capacidades específicas de la lengua	¿Qué capacidades se desea desarrollar? ¿Qué estrategias didácticas puedo sumar para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas?
Modos de comunicación	¿Qué modos de comunicación específicos desarrollarán los estudiantes al trabajar con cada género textual? ¿Alguno tendrá predominancia? ¿Cómo asegurar el desarrollo de los cuatro modos de comunicación en el transcurso del año?

Componentes	Preguntas orientadoras
Formato pedagógico y estrategias didácticas	<p>¿Qué alternativas de tareas intermedias y finales se prevén? ¿Cómo será más efectivo planificarlas? ¿Para cumplir qué objetivos y para desarrollar qué capacidades?</p> <p>¿Qué estrategias pedagógicas serán más efectivas para el aprendizaje de cada género textual?</p> <p>¿Qué tarea final o proyecto se podrá diseñar que sea relevante, significativo y desafiante para los estudiantes?</p> <p>¿Cómo diseñar la propuesta para garantizar la atención a la diversidad en el aula?</p> <p>¿Qué situaciones de andamiaje se incluirán en la propuesta?</p>
Materiales y soportes	<p>¿Qué recursos (textos, materiales digitales, audiovisuales, etcétera) están disponibles y son adecuados para el aprendizaje de los géneros textuales seleccionados?</p> <p>¿Qué recursos auténticos ayudan a que los estudiantes comprendan el uso real de los géneros textuales en diferentes contextos sociales y culturales?</p>
Evaluación	<p>¿Qué instancias de retroalimentación se desarrollarán?</p> <p>¿Qué instancias de evaluación formativa se prevén?</p>

Teniendo en cuenta las preguntas disparadoras mencionadas, en el contexto de una clase de **tercer grado** se propone, a modo de ejemplo, trabajar *diálogos cara a cara*, género textual perteneciente al eje 1 (*Uso y reflexión acerca de la lengua y los aspectos interculturales en el contexto personal y de la ciudadanía global*) dentro de la esfera cotidiana, y fichas técnicas en el eje 2 (*Uso y reflexión acerca de la lengua y los aspectos interculturales en el ámbito de la literatura y otros campos de conocimiento*) dentro de la esfera escolar.

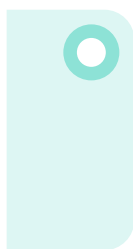
Las **fichas técnicas** resultan particularmente relevantes para que los estudiantes organicen y presenten información de manera clara y estructurada, fomentando el desarrollo paulatino de habilidades de síntesis y organización de la información. Cabe señalar que ciertos géneros textuales favorecen el desarrollo de algunos modos de comunicación por sobre otros; por eso el abordaje de la ficha técnica, que es un género propio de la escritura, se trabajará principalmente para la comprensión y expresión escrita. Asimismo, el *diálogo cara a cara* es un género propio de la oralidad, por lo que su tratamiento será desde la comprensión y la interacción oral. Es decir, es importante que los textos orales lleguen a la clase desde la oralidad, y que los textos escritos circulen en ese formato para respetar las particularidades del género en cuestión.

La comprensión y elaboración de una ficha técnica podría generarse en el escenario de una salida didáctica, ya sea de la lengua adicional o de otras áreas de conocimiento, como puede ser la visita a un museo de arte/ciencia, o realizarse dentro de una actividad en la misma escuela, como una muestra o una feria, o también en el contexto de un proyecto en el aula.

La ficha técnica es un texto expositivo que tiene como propósito comunicativo presentar las características, hechos y datos más importantes de un objeto, un proceso, un lugar, un animal, una obra literaria, etcétera. La información de la ficha va a variar dependiendo del contenido que se elija

trabajar; eso la convierte en un género versátil, que permite no solo una variedad de temáticas, sino también la posible articulación con diversos campos de conocimiento.

En relación con la **estructura** de este género textual, la ficha técnica incluye: una presentación (título); el cuerpo del texto, que presenta la información en párrafos cortos o listas con viñetas, a menudo acompañado de imágenes o gráficos; y un posible cierre, que incluye la bibliografía o fuente consultada. El docente podrá seleccionar algunas muestras del género propuesto para facilitar un primer acercamiento al texto y sus características y promover su reconocimiento.



Familiarizar a los estudiantes con una variedad de ejemplos del género es de gran utilidad para construir paulatinamente una competencia discursiva que les permita, por un lado, comprender e interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género textual al que pertenecen.

Para abordar la comprensión, ya sea global o específica, de una ficha técnica, es importante que los estudiantes puedan acercarse al texto progresivamente. El docente podrá recurrir a diferentes estrategias que guíen el proceso de comprensión lectora, como:

- la activación de los conocimientos previos sobre el género, la temática, la estructura del texto, etcétera;
- la anticipación del contenido del texto y la elaboración de hipótesis de acuerdo con el propósito de lectura y en relación con el tema, la estructura, el paratexto, las palabras clave, transparentes, etcétera;
- la identificación de aspectos culturales presentes en el texto.

Es importante destacar que, a lo largo de la escolaridad, cuantas más instancias de exposición, análisis y reflexión del mismo tipo de texto realicen los estudiantes, más herramientas desarrollarán; no solo para la comprensión, sino para la posterior elaboración de sus propias producciones.

Respecto de la expresión, es necesario que los estudiantes adquieran estrategias y recursos que les permitan participar de manera oral y escrita en diversos contextos de intercambio social. En el caso de la ficha técnica, las siguientes estrategias resultan efectivas para generar hábitos que faciliten el gradual desarrollo de la escritura:

- la generación y organización de la información a través de lluvia de ideas, gráficos, estímulos visuales, etcétera;
- la planificación y gestión del tiempo;
- la revisión de la propia producción y la de otros a través de la autocorrección, la retroalimentación, etcétera, resaltando fortalezas y áreas de mejora;
- uso de modelos analizados como referencia.

En el primer ciclo, el docente podría ser quien provea el soporte necesario para la adquisición y la aplicación de dichas estrategias. El uso de plantillas o guiones de escritura resulta esencial para la producción de textos escritos. Por ejemplo, el docente puede proveer el formato de la ficha técnica para que los estudiantes completen con la información pertinente. Por otro lado, es necesario también plantear un escenario de construcción en el que los estudiantes generen la plantilla colaborativamente, con acompañamiento o mediación docente. De esa manera, se ofrecen oportunidades

para el trabajo colaborativo y se incrementan las posibilidades de gestionar el aprendizaje de forma cada vez más autónoma.

Además, es importante hacer foco en ciertos recursos lingüísticos y pragmático-discursivos necesarios, como la expresión de existencia, posesión o habilidad, la realización de descripciones, etcétera. En cuanto al tratamiento del contenido léxico, este deberá estar vinculado al área temática con la que se decida abordar este género, teniendo en cuenta la articulación con otras áreas de conocimiento y los materiales que se utilizarán (libro de texto o material auténtico).



Retomando como escenario posible una salida didáctica, se puede pensar la elaboración de una ficha técnica como una tarea intermedia o la tarea final de un proyecto educativo en el que los estudiantes compartirán sus producciones con el resto de la comunidad educativa en la cartelera escolar, dándole así significatividad a la propuesta.


En cuanto a la interacción, se propone trabajar el género *diálogo cara a cara*. Es fundamental resaltar que la interacción implica dos o más interlocutores que construyen conjuntamente el discurso. En el contexto áulico, se entiende que en las actividades de interacción —principalmente orales, cara a cara y en tiempo real— los estudiantes se turnan para construir el texto a través de la negociación de significados y la cooperación, con el propósito de alcanzar objetivos concretos, como por ejemplo intercambiar información para resolver una tarea o para establecer y fortalecer vínculos sociales.

Es durante las actividades de interacción que los estudiantes adoptan estrategias de turnos del habla para llevar la iniciativa (tomar la palabra), para consolidar la colaboración en la tarea (cooperación), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (cooperación de pensamiento) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (petición de ayuda).

Entre las estrategias más efectivas para la interacción, se pueden trabajar las siguientes:

- encuadrar el contexto;
- interpretar silencios, gestos y lenguaje corporal;
- gestionar turnos del habla.

Por ejemplo, en tercer grado se propone trabajar acerca de celebraciones de cumpleaños, desde diferentes actividades disparadoras: canciones relacionadas con la temática, invitaciones, y el abordaje de temas relacionados, como fechas de cumpleaños de los estudiantes, regalos típicos, locaciones posibles para las fiestas, etcétera. En este contexto, se puede proponer que los estudiantes trabajen de a pares e interactúen entre ellos dialogando cara a cara para aceptar o rechazar la invitación de su compañero. El docente podría hacer foco en la importancia de la cortesía en dichas interacciones sociales, fomentando un ambiente de respeto y colaboración en el aula.

 Finalmente, es importante que el docente fomente actividades de interacción en contextos significativos entre pares; es decir, que la interacción no quede siempre restringida al binomio docente-estudiante.

En cuanto a la mediación, se entiende que su objetivo principal es facilitar la comunicación y la negociación de significados entre personas. Si bien no es un concepto nuevo o ajeno a lo que sucede en el aula, es importante que este modo de comunicación se visibilice en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.



Glosario

Las actividades de mediación se centran en hacer que los significados sean **accesibles** a otras personas, y puede tener lugar dentro de la misma lengua o entre lenguas. Para abordar este modo de comunicación en el primer ciclo, es necesario desarrollar estrategias y prácticas de aula como:

- la organización de la información (estructurar la información de manera lógica y coherente y usar gráficos, diagramas, imágenes y otros recursos visuales que complementan y clarifican la información textual, haciéndola más accesible);
- la utilización de gestos y lenguaje corporal para facilitar la información.

Por ejemplo, para la elaboración de fichas técnicas, los estudiantes pueden actuar como mediadores simplificando el lenguaje, traduciendo información en imágenes, usando palabras clave y organizando la información de manera visual para ayudar a sus compañeros a comprender el contenido. En cuanto a los *diálogos cara a cara*, podrán recurrir a la utilización de recursos lingüísticos y **paralingüísticos** como la mímica, los gestos, las expresiones faciales, etcétera.



Glosario

Para este enfoque, el uso de material auténtico en el aula es esencial para trabajar géneros textuales de manera efectiva, ya que proporciona contextos significativos y usos reales del lenguaje. El docente puede recurrir a diferentes recursos disponibles en páginas web y otros medios analógicos o digitales como fuentes para diseñar la propuesta didáctica. Por su parte, es recomendable que el libro de texto sea utilizado en función del abordaje de los géneros propuestos, reconsiderando la lógica secuencial y lineal, si es necesario.

En la enseñanza de una lengua adicional es indispensable generar el andamiaje necesario para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes.

El andamiaje se refiere a estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el docente aporta al proceso de aprendizaje para potenciar la adquisición y que los estudiantes logren gradualmente mayor comprensión y dominio de la lengua, y que desarrollen una creciente autonomía.

Este andamiaje, que funciona como guía se caracteriza por tener un propósito claro: ofrecer indicaciones precisas y determinar objetivos realizables, optimizando los esfuerzos de los estudiantes hacia logros posibles.

Respecto de la inclusión, es fundamental ofrecer una variedad de soportes, materiales y enfoques. Para la elaboración de una ficha técnica, por ejemplo, se pueden proporcionar plantillas simplificadas para los estudiantes que necesiten un apoyo adicional, u ofrecer recursos más complejos para aquellos que requieran desafíos adicionales. Esta flexibilidad permite que cada estudiante participe plenamente en las actividades comunes, respetando su singularidad y favoreciendo un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo.

El docente puede recurrir a los recursos tecnológicos, en particular a la IA generativa, para adaptar textos y tareas para los estudiantes que requieran ciertos accesos o adaptaciones, como por ejemplo, transformar un texto escrito a oral, para que un estudiante con dislexia pueda realizar una lectura asistida.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua adicional, la evaluación resulta un componente esencial: brinda información acerca de lo efectivamente aprendido, ofrece evidencia de lo que logran o no logran hacer los estudiantes y les permite reflexionar sobre su desempeño, lo cual favorece su autonomía. Asimismo, brinda a los docentes la oportunidad de reorientar la enseñanza, realizar los ajustes necesarios e intervenir de manera más precisa y efectiva, brindando apoyo y generando las oportunidades de aprendizaje necesarias.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, no se trata de verificar si el estudiante conoce o no un contenido gramatical, sino de valorar los procesos de lectura, escritura y oralidad, organizados en modos de comunicación: comprensión, producción, interacción y mediación. Por ejemplo, evaluamos si en la mediación el estudiante es capaz de *retransmitir a un compañero, de manera clara y simple, las reglas de un juego conocido, o bien resumir un texto breve usando imágenes como guía*. En cuanto a la comprensión, evaluamos si el estudiante logra *reconocer la idea global y las ideas principales de un texto o identificar la estructura del mismo* a través del reconocimiento del paratexto.

Para obtener evidencias de lo aprendido es necesario que la planificación incorpore múltiples y variadas oportunidades y formas de evaluación. Por ejemplo, para evaluar la capacidad de interactuar utilizando saludos se pueden proponer diversos géneros y actividades: gestos para saludar en una canción, fórmulas de apertura y de cierre en invitaciones o en juegos de rol/teatralizaciones en diferentes contextos.

Existen diversos instrumentos y recursos que se pueden poner en juego al evaluar, como blogs, portafolios, cuestionarios, videos breves, aplicaciones educativas, plataformas interactivas. Asimismo, existen diversas formas de registrar los procesos y valorar la información que obtenemos de las evaluaciones, como listas de cotejo, fichas de evaluación, rúbricas, grillas de evaluación, entre otras. La variedad de instancias e instrumentos permite, entonces, adaptar la evaluación a las necesidades de los estudiantes y contemplar a la vez las características de los contenidos, atendiendo a la heterogeneidad del aula.



Cabe aclarar que la evaluación debe seguir un enfoque coherente con lo trabajado, evitando innovaciones que puedan sorprender o generar incertidumbre en los estudiantes. Evaluamos lo que enseñamos y también cómo lo enseñamos.

Si, por ejemplo, en la evaluación se solicita al estudiante que subraye las ideas principales de un texto, esta práctica debería haber sido previamente objeto de trabajo en clase. Si, a partir de la presentación de un poema, se está evaluando la capacidad de reconocer las características del género textual, la práctica en el aula debe focalizarse en la identificación de las características del género.

Desde una perspectiva formativa, las instancias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación resultan herramientas eficaces que favorecen el seguimiento continuo de las trayectorias de los estudiantes y permiten obtener información de lo efectivamente aprendido, más allá de lo que el docente ha enseñado. Por otro lado, favorecen el desarrollo de la autonomía, al permitir que los estudiantes reflexionen sobre su propio desempeño, reciban y realicen comentarios constructivos y eficaces. Dichas instancias propician el desarrollo de capacidades críticas, colaborativas y de autorregulación.

Los errores que surgen a lo largo del proceso son parte inherente del aprendizaje y representan una valiosa oportunidad para los estudiantes de reflexionar y realizar los ajustes pertinentes. Es importante abordarlos de diversas maneras: desde la corrección individualizada, con actividades lúdicas o bien en forma coral, donde la clase aborda los errores en forma colectiva y constructiva. En todos los casos es fundamental que el docente valore lo que el estudiante ha logrado y ofrezca ayuda solo cuando sea necesario, y que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de apreciar su propio progreso.

La implementación de una **rúbrica** puede resultar muy valiosa para acompañar el proceso de evaluación de aprendizajes. Es importante que el docente comparta los criterios de evaluación con los estudiantes desde el inicio. Si se elabora una rúbrica para evaluar la expresión escrita, por

ejemplo, de una ficha técnica de los estudiantes de tercer grado, se tendrán que incluir criterios de evaluación que respondan a la propuesta de enseñanza trabajada en el aula y que le permitan al docente obtener la información necesaria respecto del aprendizaje del género textual abordado. Por ejemplo, se podrán incluir criterios que den cuenta de la estructura y organización, el formato y presentación, el contenido y el vocabulario, con cuatro niveles de logro diferentes.

Criterio	Excelente	Muy bueno	Satisfactorio	Necesita mejorar
Estructura y organización	Organiza la ficha técnica de manera lógica y coherente, con todas las secciones claramente delineadas.	Organiza la ficha técnica de manera lógica y coherente, con algunas secciones delineadas.	Organiza la ficha técnica, pero algunas secciones son confusas o no están claramente delineadas.	No organiza la ficha técnica de manera clara, con secciones mal delineadas o ausentes.
Formato y presentación	Sigue todas las convenciones de formato y presentación de una ficha técnica.	Sigue las convenciones de formato y presentación, con algunas inconsistencias menores.	Sigue algunas convenciones de formato y presentación, pero hay inconsistencias notables que afectan la claridad.	No sigue las convenciones de formato y presentación, lo que afecta seriamente la claridad.
Contenido	Presenta información completa, precisa y relevante, con todos los datos necesarios claramente detallados.	Presenta información mayormente completa y precisa, aunque puede faltar algún detalle menor.	Presenta información básica, pero falta precisión o algunos datos necesarios.	Presenta información incompleta, imprecisa o irrelevante; faltan datos importantes.
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado y preciso, adecuado al contexto.	Usa vocabulario apropiado, con algunos errores menores.	Usa vocabulario comprensible, no siempre adecuado al contexto.	Usa vocabulario inapropiado o incorrecto.

En conclusión, poner al estudiante y su trayectoria escolar en el centro del proceso de la evaluación les permite, desde los primeros años de su escolarización, involucrarse en forma progresiva en su proceso de aprendizaje y actuar con mayor autonomía.

Lenguas Adicionales. Francés, Italiano, Portugués

En coincidencia con las finalidades del nivel primario enunciadas en el marco general del presente diseño curricular, el área de Lenguas Adicionales busca contribuir a la formación integral, al desarrollo de capacidades, al desarrollo personal y al de la ciudadanía de los estudiantes, a través de la puesta en diálogo de la especificidad disciplinar con las áreas transversales y desde una mirada inclusiva que privilegia la diversidad como premisa ineludible para la implementación de estrategias pedagógicas que orienten los procesos de aprendizaje.

La presentación de los contenidos del área de Lenguas Adicionales se organiza, en primer lugar, a partir de **objetivos generales** para cada grado vinculados a las **capacidades transversales** que contribuyen a desarrollar: *compromiso y colaboración, resolución de problemas, autonomía para aprender, comunicación, y pensamiento reflexivo y crítico.*

En segundo lugar, de estos objetivos se desprenden distintos **indicadores de logro** que describen aspectos observables fundamentales para el seguimiento graduado de los aprendizajes. Los indicadores de logro se materializan en la propuesta pedagógica a través de los contenidos específicos de las lenguas adicionales. Estos se organizan en torno a dos **ejes**: uno vinculado al contexto personal y de la ciudadanía global, y el otro, al ámbito literario y de otros campos del conocimiento. El contexto personal y de la ciudadanía global les permitirá abordar, en la lengua adicional, temáticas relacionadas con su identidad y el entorno más próximo; el ámbito literario —circunscripto a la literatura infanto-juvenil— y de otros campos de conocimiento les permite descubrir otras culturas y ampliar su universo de intereses y saberes.

A su vez, cada eje presenta una selección de **géneros** organizados según la **esfera discursiva** a la que pertenecen y vinculados a los modos de comunicación: la comprensión y expresión escrita y oral, la mediación y la interacción.

El foco en los modos de comunicación, tal como se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), implica superar la enseñanza de las cuatro habilidades, enfatizando la puesta en discurso de la lengua, e incorporando la interacción y la mediación como modos que se ponen en juego en la co-construcción y negociación de sentidos junto con la expresión y la comprensión.



En términos generales, en el primer ciclo se inicia el proceso de apropiación del sistema lingüístico de la lengua adicional. Particularmente, las diversas experiencias de aprendizaje abonan a la oralidad, literacidad y alfabetización inicial a través del trabajo de comprensión y producción de textos orales o escritos, breves y sencillos provenientes de prácticas cotidianas de uso de la lengua con diversos propósitos.

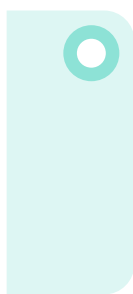
En efecto, resulta fundamental que las propuestas pedagógicas estén enmarcadas en prácticas sociales conocidas por los estudiantes. De esta manera, el trabajo con textos materializados en géneros conocidos, como lo son una canción, una poesía o un cuento, permite identificar una situación de comunicación específica donde hay diferentes intenciones y, en la medida de lo posible, interlocutores reales. Es el caso, por ejemplo, de invitaciones a muestras escolares para compartir con otros niños y niñas de la escuela.

En todos los casos, la intervención docente es necesaria para contextualizar y acompañar las trayectorias de los estudiantes en sus prácticas de uso de la lengua adicional. En ese sentido, se comienza por la selección de los **géneros textuales** que se quieren enseñar, que son los que determinarán la toma de decisiones didácticas respecto de la planificación.

Accedé al
Glosario.

bit.ly/DC-Glosario





Los géneros se seleccionan, según distintos criterios, del repertorio que se detalla en los contenidos tratando de equilibrar la cantidad y los tipos de géneros para brindar variedad y oportunidades diversas de aprendizaje. Esto ofrece la posibilidad de elegir aquellos que se consideren más pertinentes y es puramente indicativo, sin la necesidad de abordar todos los géneros allí mencionados.

La consideración por parte del docente de las necesidades de los estudiantes, así como las características del contexto contribuirán también al tratamiento más adecuado de los contenidos tanto nodales como ampliatorios. Durante la instancia de planificación, algunas preguntas podrían ser, por ejemplo: *¿En qué contexto se podría compartir esta canción? ¿Qué temas de la canción podríamos ampliar con otros textos?* Como se mencionó, esta propuesta didáctica comprende los siguientes componentes: objetivos, indicadores de logro, contenidos nodales y de ampliación.

Los **objetivos de aprendizaje** se estructuran con una complejidad creciente determinada por el grado de mediación docente y la complejidad de textos y situaciones de uso de la lengua propuestos.

A su vez, los **indicadores de logro** pueden estar vinculados con uno o más objetivos y estos pueden reflejar el desarrollo de una o más capacidades. Así, por ejemplo, el indicador de logro *realiza descripciones simples*, vinculado inicialmente al objetivo general *interactuar de manera sencilla*, puede reflejar también los objetivos *comprender la idea general con la mediación docente* y *comprender la idea específica con la mediación docente*, respectivamente.



De esta manera, los indicadores de logro establecen los aspectos lingüístico-discursivos contemplados en cada grado. Se propone el afianzamiento de **recursos fonético-fonológicos** que contribuyen a la construcción de sentido; por ejemplo, reconocimiento y reproducción de patrones de entonación, recursos discursivos (identificación de la estructura textual), recursos semánticos (identificación e interpretación de palabras y expresiones referentes a temáticas y áreas transversales trabajadas), recursos morfológicos (por ejemplo, reconocimiento de convenciones de escritura) y recursos sintácticos (por ejemplo, enumeración, oposición y alternancia de ideas). Todos estos recursos propician que los estudiantes puedan evidenciar sus puntos de vista y garantizar la forma en que elaboran sus discursos.

Los **contenidos nodales y de ampliación/profundización** se correlacionan con los indicadores de logro y detallan los géneros textuales que se proponen para el trabajo con las distintas prácticas del lenguaje. Es importante observar que algunos géneros son más propicios para la recepción, mientras que otros lo son para la producción. Así, por ejemplo, en primer grado, *catálogo de productos infantiles* es un género propuesto para la comprensión. Cabe considerar, además, que algunos géneros son únicamente escritos y otros exclusivamente orales.

Por ejemplo, en primer grado, *tarjetas de presentación* es un género definido para la expresión escrita, mientras que *presentaciones personales y de otros* es un género asignado para la expresión oral. Bajo esta misma perspectiva, los géneros pueden ser monologados en algunos casos y dialogados en otros; por ejemplo, en primer grado, *conversaciones cara a cara* es un género definido para la interacción, visto que permite el diálogo mediante el uso de este género.

Los **modos de comunicación** detallados en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL) —comprensión, expresión, interacción y mediación— funcionan como punto de conexión entre los objetivos de aprendizaje, indicadores de logro y contenidos nodales y de ampliación/profundización. Desde esta perspectiva, la comprensión es el primer paso que deben dar los estudiantes, ya que primero necesitan entender los diversos estímulos verbales, tanto escritos

como orales, para poder construir sentido en la lengua adicional. Como consecuencia, la expresión escrita y oral se irá concretando de manera gradual. En un primer momento será a partir de géneros textuales que requieran menos apoyatura en el discurso de otros, por ejemplo, mediante una *presentación personal*. Conforme los estudiantes adquieran mayor autonomía en su propio aprendizaje, la interacción se llevará a cabo a través de géneros más vinculados a la interlocución; por ejemplo, a través de *conversaciones mediadas por tecnologías*. Finalmente, la mediación engloba los demás modos de comunicación facilitando la interlocución a través de la retransmisión o de la reformulación de textos, según propósitos comunicativos diversos, como segmentar informaciones y ampliar o condensar textos.

A continuación, se presenta un cuadro con los principales componentes para considerar y las correspondientes preguntas orientadoras para el momento del diseño de la propuesta didáctica.

Es importante considerar que la propuesta didáctica tiene siempre como punto de partida el género textual y que las decisiones que se tomarán no son parte de un proceso lineal, sino que conforman una red. Es decir que las decisiones para cada componente determinan, en parte, las decisiones del resto.

Componentes	Preguntas orientadoras
Género textual	¿Cuál es el propósito comunicativo del género textual? ¿Qué conocimientos previos de los estudiantes se tendrán que tener en cuenta? ¿Qué posibles articulaciones con otras áreas de conocimiento se podrían realizar con este género? ¿Cuándo sería más efectivo abordar cada género? ¿Qué recursos lingüísticos y pragmático-discursivos se vinculan con este género?
Indicadores de logro	¿Qué aprendizajes se espera que los estudiantes evidencien, teniendo en cuenta el género textual? ¿Cómo se relacionan estos indicadores de logro con las capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen? ¿Qué evidencias se observarán para valorar el logro de los aprendizajes esperados?
Capacidades específicas de la lengua	¿Qué capacidades se desea desarrollar? ¿Qué estrategias didácticas puedo sumar para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas?
Modos de comunicación	¿Qué modos de comunicación específicos desarrollarán los estudiantes al trabajar con cada género textual? ¿Alguno tendrá predominancia? ¿Cómo asegurar el desarrollo de los cuatro modos de comunicación en el transcurso del año?

Componentes	Preguntas orientadoras
Formato pedagógico y estrategias didácticas	<p>¿Qué alternativas de tareas intermedias y finales se prevén? ¿Cómo será más efectivo planificarlas? ¿Para cumplir qué objetivos y para desarrollar qué capacidades?</p> <p>¿Qué estrategias pedagógicas serán más efectivas para el aprendizaje de cada género textual?</p> <p>¿Qué tarea final o proyecto se podrá diseñar que sea relevante, significativo y desafiante para los estudiantes?</p> <p>¿Cómo diseñar la propuesta para garantizar la atención a la diversidad en el aula?</p> <p>¿Qué situaciones de andamiaje se incluirán en la propuesta?</p>
Materiales y soportes	<p>¿Qué recursos (textos, materiales digitales, audiovisuales, etcétera) están disponibles y son adecuados para el aprendizaje de los géneros textuales seleccionados?</p> <p>¿Qué recursos auténticos ayudan a que los estudiantes comprendan el uso real de los géneros textuales en diferentes contextos sociales y culturales?</p>
Evaluación	<p>¿Qué instancias de retroalimentación se desarrollarán?</p> <p>¿Qué instancias de evaluación formativa se prevén?</p>

Teniendo en cuenta las preguntas disparadoras mencionadas anteriormente, en el contexto de una clase de **tercer grado** se propone, a modo de ejemplo, trabajar *diálogos cara a cara*, género textual perteneciente al eje 1 (*Uso y reflexión acerca de la lengua y los aspectos interculturales en el contexto personal y de la ciudadanía global*) dentro de la esfera cotidiana, y fichas técnicas en el eje 2 (*Uso y reflexión acerca de la lengua y los aspectos interculturales en el ámbito de la literatura y otros campos de conocimiento*) dentro de la esfera escolar.

Las **fichas técnicas** resultan particularmente relevantes para que los estudiantes organicen y presenten información de manera clara y estructurada, fomentando el desarrollo paulatino de habilidades de síntesis y organización de la información. Cabe señalar que ciertos géneros textuales favorecen el desarrollo de algunos modos de comunicación por sobre otros; por lo que el abordaje de la ficha técnica, siendo un género propio de la escritura, se trabajará para la comprensión y expresión escrita principalmente. Asimismo, el *diálogo cara a cara* es un género propio de la oralidad, por lo que su tratamiento será desde la comprensión y la interacción oral. Es decir, es importante que los textos orales lleguen a la clase desde la oralidad, y que los textos escritos circulen en ese formato para respetar las particularidades del género en cuestión.

La comprensión y elaboración de una ficha técnica podría generarse en el escenario de una salida didáctica, ya sea de la lengua adicional o de otras áreas de conocimiento, como puede ser la visita a un museo de arte/ciencia o realizarse dentro de una actividad en la misma escuela, por ejemplo, una muestra o una feria, o también en el contexto de un proyecto en el aula.

La ficha técnica es un texto expositivo que tiene como propósito comunicativo presentar las características, hechos y datos más importantes de un objeto, un proceso, un lugar, un animal, una obra literaria, etcétera. La información de la ficha va a variar dependiendo del contenido que se elija

trabajar; lo cual la convierte en un género versátil que permite no solo una variedad de temáticas, sino también la posible articulación con diversos campos de conocimiento.

En relación con la **estructura** de este género textual, la ficha técnica incluye una presentación (título), el cuerpo del texto que presenta la información en párrafos cortos o listas con viñetas, a menudo acompañado de imágenes o gráficos, y un posible cierre que incluye la bibliografía o fuente consultada. El docente podrá seleccionar algunas muestras del género propuesto para facilitar un primer acercamiento al texto y sus características y promover su reconocimiento.

Familiarizar a los estudiantes con una variedad de ejemplos del género es de gran utilidad para construir paulatinamente una competencia discursiva que les permita, por un lado, comprender e interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género textual al que pertenecen.

Para abordar la comprensión, ya sea global o específica, de una ficha técnica, es importante que los estudiantes puedan acercarse al texto progresivamente. El docente podrá recurrir a diferentes estrategias que guíen el proceso de comprensión lectora, tales como:

- la activación de los conocimientos previos sobre el género, la temática, la estructura del texto, etc.;
- la anticipación del contenido del texto y la elaboración de hipótesis de acuerdo con el propósito de lectura y en relación con el tema, la estructura, el paratexto, las palabras clave conocidas, transparentes, etc.;
- la identificación de aspectos culturales presentes en el texto.

Es importante destacar que, a lo largo de la escolaridad, cuantas más instancias de exposición, análisis y reflexión del mismo tipo de texto los estudiantes realicen, más herramientas desarrollarán, no solo para la comprensión, sino para la posterior elaboración de sus propias producciones.

Respecto de la expresión, es necesario que los estudiantes adquieran estrategias y recursos que les permitan participar de manera oral y escrita en diversos contextos de intercambio social. En el caso de la ficha técnica, las siguientes estrategias resultan efectivas para generar hábitos que faciliten el gradual desarrollo de la escritura:

- la generación y organización de la información a través de lluvia de ideas, gráficos, estímulos visuales, etc.;
- la planificación y gestión del tiempo;
- la revisión de la propia producción y la de otros a través de la autocorrección, la retroalimentación, etc., resaltando fortalezas y áreas de mejora;
- uso de modelos analizados como referencia.

En el primer ciclo, el docente podría ser quien provea el soporte necesario para la adquisición y la aplicación de dichas estrategias. El uso de plantillas o guiones de escritura resulta esencial para la producción de textos escritos. Por ejemplo, el docente puede proveer el formato de la ficha técnica para que los estudiantes completen con la información pertinente. Por otro lado, es necesario también plantear un escenario de co-construcción en el que los estudiantes generen la plantilla

colaborativamente, con acompañamiento o mediación docente. De esa manera, se ofrecen oportunidades para el trabajo colaborativo y se incrementan las posibilidades de gestionar el aprendizaje de forma cada vez más autónoma.

Además, es importante hacer foco en ciertos recursos lingüísticos y pragmático-discursivos necesarios, tales como la expresión de existencia, posesión o habilidad, la realización de descripciones, etc. En cuanto al tratamiento del contenido léxico, deberá estar vinculado al área temática con la que se decida abordar este género, teniendo en cuenta la articulación con otras áreas de conocimiento y los materiales que se utilizarán (libro de texto o material auténtico).

Retomando como escenario posible una salida didáctica, se puede pensar la elaboración de una ficha técnica como una tarea intermedia o la tarea final de un proyecto educativo en el que los estudiantes compartirán sus producciones con el resto de la comunidad educativa en la cartelera escolar, dándole así significatividad a la propuesta.

En cuanto a la interacción, se propone trabajar el género *diálogo cara a cara*. Es fundamental resaltar que la interacción implica dos o más interlocutores que construyen conjuntamente el discurso. En el contexto áulico se entiende que, en las actividades de interacción —principalmente orales, cara a cara y en tiempo real— los estudiantes se turnan para construir el texto a través de la negociación de significados y la cooperación, con el propósito de alcanzar objetivos concretos, por ejemplo, intercambiar información para resolver una tarea o para establecer y fortalecer vínculos sociales.

Es durante las actividades de interacción que los estudiantes adoptan estrategias de turnos del habla para llevar la iniciativa (tomar la palabra), para consolidar la colaboración en la tarea (cooperación), para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso (cooperación de pensamiento) y para que ellos mismos puedan pedir ayuda a la hora de formular algo (petición de ayuda).

Entre las estrategias más efectivas para la interacción, se pueden trabajar las siguientes:

- encuadrar el contexto;
- interpretar silencios, gestos y lenguaje corporal;
- gestionar turnos del habla.

Por ejemplo, en tercer grado se propone trabajar acerca de celebraciones de cumpleaños, desde diferentes actividades disparadoras: canciones relacionadas a la temática, invitaciones y abordando temas relacionados como fechas de cumpleaños de los estudiantes, regalos típicos, locaciones posibles para las fiestas, etc. En este contexto, se puede proponer que trabajen de a pares e interactúen entre ellos dialogando cara a cara para aceptar o rechazar la invitación de su compañero. El docente podría hacer foco en la importancia de la cortesía en dichas interacciones sociales fomentando un ambiente de respeto y colaboración en el aula.



Finalmente, es importante que el docente fomente actividades de interacción en contextos significativos *entre pares*; es decir, que la interacción no quede siempre restringida al binomio docente-estudiantes.

En cuanto a la mediación, se entiende que su objetivo principal es facilitar la comunicación y la negociación de significados entre personas. Si bien no es un concepto nuevo o ajeno a lo que sucede en el aula, es importante que este modo de comunicación se visibilice en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.



Glosario

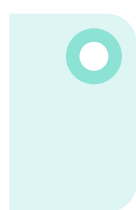
Las actividades de mediación se centran en hacer que los significados sean **accesibles** a otros, y puede tener lugar dentro de la misma lengua o entre lenguas. Para abordar este modo de comunicación en el primer ciclo, es necesario desarrollar estrategias y prácticas de aula, tales como:

- la organización de la información (estructurar la información de manera lógica y coherente y usar gráficos, diagramas, imágenes y otros recursos visuales que complementan y clarifican la información textual y la hacen más accesible);
- la utilización de gestos y lenguaje corporal para facilitar la información.

Por ejemplo, para la elaboración de fichas técnicas, los estudiantes pueden actuar como mediadores simplificando el lenguaje, traduciendo información en imágenes, usando palabras clave y organizando la información de manera visual para ayudar a sus compañeros a comprender el contenido. En cuanto a los *diálogos cara a cara*, podrán recurrir a la utilización de recursos lingüísticos y paralingüísticos, tales como la mímica, gestos, expresiones faciales, etcétera.

Para este enfoque, el uso de material auténtico en el aula es esencial para trabajar géneros textuales de manera efectiva, ya que proporciona contextos significativos y usos reales del lenguaje. El docente puede usar diferentes recursos disponibles en páginas web y en otros medios analógicos o digitales como fuentes para diseñar la propuesta didáctica. Por su parte, es recomendable que el libro de texto se utilice en función del abordaje de los géneros propuestos, reconsiderando la lógica secuencial y lineal, de ser necesario.

En la enseñanza de una lengua adicional es indispensable generar el andamiaje necesario para que los estudiantes construyan nuevos aprendizajes.



El andamiaje se refiere a estructuras, actividades o estrategias de apoyo que el docente aporta al proceso de aprendizaje para potenciar la adquisición y que los estudiantes logren gradualmente mayor comprensión y dominio de la lengua, y desarrollen una creciente autonomía.

Este andamiaje que funciona como guía se caracteriza por tener un propósito claro: ofrecer indicaciones precisas y determinar objetivos realizables para optimizar los esfuerzos de los estudiantes hacia logros posibles.

Respecto de la inclusión, es fundamental ofrecer una variedad de soportes, materiales y enfoques. Para la elaboración de una ficha técnica, por ejemplo, se pueden proporcionar plantillas simplificadas para los estudiantes que necesiten un apoyo adicional u ofrecer recursos más complejos para aquellos que requieran desafíos adicionales. Esta flexibilidad permite que cada estudiante participe plenamente en las actividades comunes, respetando su singularidad y favoreciendo un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo.

El docente puede servirse de los recursos tecnológicos, en particular de la IA generativa, para adaptar los textos o tareas para los estudiantes que requieran ciertos accesos o adaptaciones; por ejemplo, transformar un texto escrito a oral para que un estudiante con dislexia pueda realizar una lectura asistida.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua adicional, la evaluación resulta un componente esencial: brinda información acerca de lo efectivamente aprendido, ofrece evidencia de lo que logran o no logran hacer los estudiantes, les permite reflexionar sobre su desempeño, lo cual favorece su autonomía. Asimismo, brinda a los docentes la oportunidad de reorientar la enseñanza, realizar los ajustes necesarios e intervenir de manera más precisa y efectiva, brindando apoyo y generando las oportunidades de aprendizaje necesarias.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, no se trata de verificar si el estudiante conoce o no un contenido gramatical, sino de valorar los procesos de lectura, escritura y oralidad, organizados en modos de comunicación: comprensión, producción, interacción y mediación. Por ejemplo, evaluamos si en la mediación el estudiante es capaz de *retransmitir a un compañero, de manera clara y simple, las reglas de un juego conocido o bien resumir un texto breve usando imágenes como guía*. En cuanto a la comprensión, se evalúa si el estudiante logra *reconocer la idea global y las ideas principales de un texto o identificar la estructura de este* a través del reconocimiento del paratexto.

Para obtener evidencias de lo aprendido es necesario que la planificación incorpore múltiples y variadas oportunidades y formas de evaluación. Por ejemplo, para evaluar la capacidad de interactuar utilizando saludos, se pueden proponer diversos géneros y actividades: gestos para saludar en una canción, fórmulas de apertura y de cierre en invitaciones o en juegos de rol/teatralizaciones en diferentes contextos. Existen diversos instrumentos y recursos que se pueden poner en juego al evaluar, por ejemplo, blogs, portafolios, cuestionarios, videos breves, aplicaciones educativas, plataformas interactivas. Asimismo, existen diversas formas de registrar los procesos y valorar la información que obtenemos de las evaluaciones, como listas de cotejo, fichas de evaluación, rúbricas, grillas de evaluación, entre otros. La variedad de instancias e instrumentos permite, entonces, adaptar la evaluación a las necesidades de los estudiantes contemplando, a la vez, las características de los contenidos y atendiendo a la heterogeneidad del aula.



Cabe aclarar que la evaluación debe seguir un enfoque coherente con lo trabajado, evitando innovaciones que puedan sorprender o generar incertidumbre en los estudiantes. Evaluamos lo que enseñamos y también cómo lo enseñamos.

Si, por ejemplo, en la evaluación se solicita al estudiante que subraye las ideas principales de un texto, esta práctica debería haber sido previamente objeto de trabajo en clase. Si, a partir de la presentación de un poema, se está evaluando la capacidad de reconocer las características del género textual, la práctica en el aula debe focalizarse en la identificación de las características del género.

Desde una perspectiva formativa, las instancias de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación resultan herramientas eficaces que favorecen el seguimiento continuo de las trayectorias de los estudiantes y permiten obtener información de lo efectivamente aprendido, más allá de lo que el docente ha enseñado. Por otro lado, favorecen el desarrollo de la autonomía al permitir que los estudiantes reflexionen sobre su propio desempeño, y reciban y realicen comentarios constructivos y eficaces. Dichas instancias propician el desarrollo de capacidades críticas, colaborativas y de autorregulación.

Los errores que surgen a lo largo del proceso son parte inherente del aprendizaje y representan una valiosa oportunidad para un estudiante de reflexionar y realizar los ajustes pertinentes. Es importante abordarlos de diversas maneras: desde la corrección individualizada, con actividades lúdicas o bien en forma coral, donde la clase aborda los errores en forma colectiva y constructiva. En todos los casos es fundamental que el docente valore lo que cada estudiante ha logrado y ofrezca ayuda solo cuando sea necesario, y que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de apreciar su propio progreso.

La implementación de una **rúbrica** puede resultar muy valiosa para acompañar el proceso de evaluación de aprendizajes. Es importante que el docente comparta los criterios de evaluación con los estudiantes desde el inicio.

Si se elabora una rúbrica para evaluar la expresión escrita, por ejemplo, de una ficha técnica de los estudiantes de tercer grado, se tendrán que incluir criterios de evaluación que respondan a la propuesta de enseñanza trabajada en el aula y que le permitan al docente obtener la información

necesaria respecto del aprendizaje del género textual abordado. Por ejemplo, se podrán incluir criterios que den cuenta de la estructura y organización, del formato y presentación, del contenido, y del vocabulario, con cuatro niveles de logro diferentes.

Criterio	Excelente	Muy bueno	Satisfactorio	Necesita mejorar
Estructura y organización	Organiza la ficha técnica de manera lógica y coherente, con todas las secciones claramente delineadas.	Organiza la ficha técnica de manera lógica y coherente, con algunas secciones delineadas.	Organiza la ficha técnica, pero algunas secciones son confusas o no están claramente delineadas.	No organiza la ficha técnica de manera clara, con secciones mal delineadas o ausentes.
Formato y presentación	Sigue todas las convenciones de formato y presentación de una ficha técnica.	Sigue las convenciones de formato y presentación, con algunas inconsistencias menores.	Sigue algunas convenciones de formato y presentación, pero hay inconsistencias notables que afectan la claridad.	No sigue las convenciones de formato y presentación, lo que afecta seriamente la claridad.
Contenido	Presenta información completa, precisa y relevante, con todos los datos necesarios claramente detallados.	Presenta información mayormente completa y precisa, aunque puede faltar algún detalle menor.	Presenta información básica, pero falta precisión o algunos datos necesarios.	Presenta información incompleta, imprecisa o irrelevante; faltan datos importantes.
Vocabulario	Usa vocabulario apropiado y preciso, adecuado al contexto.	Usa vocabulario apropiado, con algunos errores menores.	Usa vocabulario comprensible, no siempre adecuado al contexto.	Usa vocabulario inapropiado o incorrecto.

En conclusión, poner al estudiante y su trayectoria escolar en el centro del proceso de la evaluación le permite, desde los primeros años de su escolarización, involucrarse, en forma progresiva en su proceso de aprendizaje y actuar con mayor autonomía.

Tecnologías, Diseño y Programación

El **objetivo nodal**, tanto para el primer ciclo como para el segundo ciclo de Tecnologías, Diseño y Programación, es comprender la dimensión tecnológica del mundo que rodea a cada estudiante para poder participar activamente y desarrollar progresivamente una perspectiva crítica. Se propone un acercamiento a los procesos de transformación de materiales, información y energía, sumado al reconocimiento de algunas fuentes energéticas, donde las redes de información y los servicios tecnológicos asociados ocupan un lugar central.

En este sentido, se plantea un abordaje funcional sobre las creaciones artificiales, fundamental para el desarrollo del pensamiento técnico. Asimismo, desde la mirada tecnológica se propone una continuidad funcional, que es independiente del cambio de nuevas tecnologías que se van suscitando en el **entorno**.



Sin embargo, es claro que en los últimos años se está viviendo un importante desarrollo de las tecnologías digitales, la programación y la robótica que permite un abordaje de la enseñanza ligado con el diseño y la capacidad de realizar propuestas, el denominado abordaje *maker*, que resulta propicio incorporar.

En este apartado se ofrecen orientaciones y propuestas para que el docente de primer ciclo pueda poner en juego los contenidos en el aula, con el fin de lograr aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.

En este sentido, es importante que el **tipo de actividades planteadas** en el aula por el docente en primer ciclo, identificando y eliminando posibles barreras a la participación y al aprendizaje, incluya diferentes tipos de propuestas para abordar los contenidos del área de Tecnologías, Diseño y Programación, entre las que se pueden mencionar:

- La propuesta de situaciones vinculadas al mundo tecnológico conocido por los estudiantes para su análisis. Es deseable, en este marco, proponer diferentes contextos para su comprensión, empleando los conceptos que se desarrollan progresivamente a lo largo del ciclo, como *procesos tecnológicos, transformaciones, operaciones, secuencias, finalidad y producto*.
- El desarrollo de actividades que impulsen la resolución de problemas adaptados del mundo tecnológico, como la experimentación de las transformaciones de los materiales. También la inclusión de situaciones problemáticas que sean desafíos que se puedan resolver mediante algún cuestionario o representación, o utilizando algún dispositivo informático.
- El **diseño** de actividades que impliquen la resolución de problemas que promuevan el desarrollo del **pensamiento computacional**, necesarias para adquirir habilidades relacionadas con la lógica, la programación y la resolución de problemas tecnológicos.
- La incursión en el diseño y la construcción de dispositivos tecnológicos sencillos. Esto involucra una etapa donde se imagina y se representa de alguna manera lo que se va a armar o construir; se anticipan los pasos, las etapas en la construcción y luego se llevan a cabo. Probablemente este tipo de actividades involucre más de una clase. Los contenidos del área se caracterizan por su especificidad y, al mismo tiempo, apuntan a una mirada que se integra con otras áreas.



Asimismo, en el área de Tecnologías, Diseño y Programación se plantean distintos tipos de actividades, fundamentalmente actividades del tipo de resolución de problemas. Se pueden identificar a su vez, los siguientes subtipos:

- En primer lugar, las *actividades experimentales*, mediante las cuales se busca proponer una tarea que permita identificar y vivenciar las transformaciones y situaciones que involucren el transporte y la gestión de los recursos, donde el docente oriente con consignas acerca de la conformación de los cambios, la energía y la información involucrada, para que los estudiantes puedan identificar regularidades a partir del problema resuelto.
- En segundo lugar, las *actividades que también plantean resolución de problemas, pero no con un recurso específico*. En este caso, la situación se resuelve en el aula por medio de un cuestionario, un dibujo, un esquema o un diagrama. De este modo, se puede utilizar un dispositivo informático como entorno para resolver el desafío, ya que un programa de simulación o una herramienta informática específica puede orientar en esta resolución, con los accesos, ajustes y apoyos necesarios.



En las dos variantes mencionadas el docente, en un principio, podría proponer actividades modélicas que se realizan en conjunto con los estudiantes, de manera que logren identificar estrategias o heurísticas susceptibles de ser tomadas como ejemplo para sus propias resoluciones. Estas resoluciones compartidas por el docente y trabajadas en la clase y la revisión de ejemplos de problemas resueltos son modos que deben considerarse como base para la posterior resolución de problemas con progresiva autonomía.

Otro aspecto contextual para considerar en las actividades en función de situaciones problemáticas es el trabajo con contextos, materiales y herramientas, entre otros. En este marco, los modos de registrar y reproducir las técnicas en diversos soportes se dan progresivamente, desde dibujos y bocetos, pasando por diagramas o representaciones que se asemejan a planos y textos, tanto en formato papel, analógico o en soportes digitales, garantizando la accesibilidad, los ajustes y los apoyos que los estudiantes requieran.

Precisamente, en cuanto a los dispositivos digitales, hay problemas tecnológicos que se resuelven mediante una metodología de diseño específica vinculada con el pensamiento computacional. Este tipo de problemas son utilizados para resolver situaciones que involucren presentaciones interactivas y actividades que demanden programación, una habilidad que se privilegia en la enseñanza del área.

También es importante plantear actividades de diseño y construcción mediante las cuales los docentes desarrollen otro aspecto que tiene que ver con gestionar aprendizajes en contextos de trabajo grupal. En este caso, es importante gestionar los grupos de trabajo, organizar el espacio en forma de mesas amplias de varios estudiantes y recorrer el aula, facilitando el aprendizaje con intervenciones que ayuden a llegar a un buen diseño y a que lo construido cumpla con las condiciones planteadas.

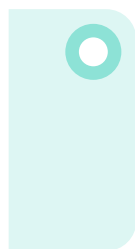
Si bien las consignas en este tipo de actividades suelen ser abiertas, se le sugiere al docente que, desde el momento de brindar la consigna, plantee ejemplos de posibles soluciones a estos problemas. En este sentido, la línea de investigación denominada *teoría de la carga cognitiva del aprendizaje* sostiene que ofrecer problemas abiertos sin el adecuado andamiaje de ejemplos y situaciones resueltas para orientar al estudiante genera una sobrecarga cognitiva que no mejora el aprendizaje.



Glosario

Por su parte, el área incluye propuestas del **enfoque maker**. A partir de la curiosidad y un problema técnico, el sujeto *maker* indaga, aprende con otros, representa, diseña, cuestiona lo establecido y construye según un criterio personal orientado a fines, en función de las necesidades de un grupo específico, que es parte de una comunidad más amplia. Este enfoque se vale del conocimiento tecnológico para programar, crear y fabricar dispositivos de un saber comunitario compartido y generalmente crítico respecto de la fabricación tradicional.

Asimismo, para la resolución de problemas tecnológicos, se combinan la indagación acerca del problema en redes y en espacios colaborativos, y la elección de una propuesta de solución. Es una reinención con espacio de reflexión crítica. Por último, resulta importante socializar el diseño y su solución con otros para ampliar el conocimiento compartido y comunitario desde la resolución de problemas concretos, superando una mera reproducción y ejecución del conocimiento técnico.



Por su parte, para promover una reflexión sobre la tecnología que evite tanto su utilización de forma acrítica, como el rechazo irracional, la idea de entorno tecnológico propone una comprensión de las interdependencias entre las grandes tecnologías y nuestra forma de vida, prestando atención también a las posibilidades de acción que nos proponen.

Por ejemplo, si bien la inteligencia artificial se emplea como un recurso, es decir, como una orientación para el diseño en las propuestas, dicho uso debe ser una instancia de reflexión de los aspectos éticos de esta práctica.

En las escuelas de jornada simple se pueden buscar acuerdos institucionales para organizar **tiempos y espacios** que permitan la realización de trabajos del tipo taller y proyectos. De este modo, se da un mayor aprovechamiento de los tiempos de clase.

En el área, los **contenidos ampliatorios** permiten enriquecer las experiencias de los estudiantes, por ejemplo, ahondar en diversos aspectos de contenidos nodales, anticipar otros contenidos que aparecerán más adelante en otros grados o permitir más transversalidades con otras áreas, como Educación Digital, entre otras. Las posibilidades de transversalidades en Tecnologías, Diseño y Programación son diversas.

El área, al pertenecer al grupo de las áreas curriculares, tiene una ampliación horaria en las escuelas de jornada completa, lo que duplica la carga horaria en los establecimientos de la Ciudad que tienen este formato educativo.

El alcance y la dimensión de los proyectos de diseño y construcción está dado también por la carga horaria del área. Es importante poner en consideración el contexto, es decir, las características de los estudiantes, los espacios (por ejemplo, la existencia de taller específico para el área) y los medios disponibles. Asimismo, resulta relevante identificar y eliminar posibles barreras a la participación y al aprendizaje de todo el estudiantado. A la hora de seleccionar y organizar las propuestas se consideran los objetivos de aprendizaje para el desarrollo de capacidades, con el fin de lograr una formación integral.



► Vinculación con áreas y temáticas transversales: articulaciones posibles.

Como ya se mencionó anteriormente, el área de Tecnologías, Diseño y Programación busca que los estudiantes comprendan la dimensión tecnológica del mundo que los rodea, no de modo sesgado, sino transversalmente.

A continuación, se mencionan algunos **contenidos que pueden ser trabajados de manera articulada durante el primer ciclo**.

Es importante vincular este espacio curricular con el área transversal de Prevención de Consumos Problemáticos, puesto que la tecnología, y sobre todo las tecnologías digitales, pueden generar diferentes niveles de adicciones. Este espacio curricular da espacio tanto para la prevención inespecífica, como para la específica. Es esencial, en este sentido, abordar la reflexión sobre el tiempo de uso de los dispositivos, distinguiendo momentos de estudio, entretenimiento y socialización, y concientizar sobre el abuso y uso de estas tecnologías.

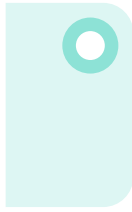
En lo que refiere a transporte, la movilidad sustentable tiene incumbencias directas. Los contenidos relacionados con el acercamiento a la programación o la robótica, no solo van en sintonía con Educación Digital, sino que trabajan articulados con otras disciplinas. Por su parte, los residuos son considerados en diferentes contenidos desde primero hasta tercer grado, dando lugar a una fuerte articulación con Educación Ambiental, en sintonía con la construcción de una ciudadanía comprometida y el ejercicio del derecho a un ambiente sano.

Educación Alimentaria también tiene incumbencias, al tratarse de ejemplos de procesos productivos de alimentos.

Por su parte, los contenidos sobre los oficios y las personas que realizan los diversos trabajos son atravesados también por Educación Sexual Integral.

La **evaluación en el área** es entendida como un proceso constitutivo de las prácticas de enseñanza. Permite recoger de forma sistemática información relevante sobre los aprendizajes de los estudiantes y, al mismo tiempo, ajustar, revisar y mejorar las propias prácticas de enseñanza. Es una oportunidad para que pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus dificultades y errores como parte del proceso.





En el primer ciclo de Tecnologías, Diseño y Programación las estrategias de evaluación están vinculadas con la observación del desempeño de los estudiantes en cada una de las situaciones de aprendizaje, asegurando la accesibilidad, los ajustes y los apoyos que los estudiantes requieran.

Esta observación se realiza a partir de la definición de criterios específicos y el armado de listas de cotejo que permitan clarificar las características de ese desempeño. Por ejemplo, al trabajar con un contenido, es posible hacer una lista de cotejo que contemple los indicadores de logro, además de referencias al desarrollo de capacidades.

Es importante, además, que los estudiantes construyan progresivamente, junto a los docentes, los criterios de evaluación específicos de cada situación. De este modo, pueden aprender a monitorear sus propios procesos de aprendizaje.

También colabora para que se clarifique una representación mental de lo que se quiere lograr, esto es, el problema resuelto, un proceso representado, un modelo de un producto a diseñar, y construir es una buena guía que orienta el aprendizaje y permite el desarrollo de una evaluación formativa.

En resumen, para construir el instrumento de evaluación hay que poder pensar qué características debe poseer la información que se va a recabar para construir una evidencia de aprendizaje, cómo se obtiene y de acuerdo con qué criterios será analizada e interpretada. Las propias actividades que los estudiantes realizan cotidianamente en el marco de este espacio curricular, con los accesos, ajustes y apoyos necesarios, pueden ser tomadas como instancias de evaluación. En estos casos, es fundamental el soporte de las rúbricas, las escalas de valoración o las listas de cotejo para sistematizar la retroalimentación que se ofrece y clarificar la calificación en caso de que corresponda.

Educación Ambiental

La **educación ambiental**, entendida también como educación para la **sustentabilidad**, persigue un enfoque integral basado en el respeto por la diversidad, la equidad, la igualdad y la formación ciudadana, y comprende una mirada holística del **ambiente** que propicie el análisis crítico de la realidad y promueva la construcción de saberes ambientales pertinentes y actualizados.

El enfoque transversal e integral propicia el trabajo con **Experiencias de Trabajo Interareal** (ETI) en el que se posibilita la articulación de una selección de contenidos de uno o varios ejes de Educación Ambiental con contenidos de otras áreas. Se sugiere trabajar con contenidos específicos de estas áreas, en tanto se otorgue sentido ambiental a la temática.

Para orientar el abordaje de la educación ambiental, la progresión de los contenidos del área se organiza en ejes que buscan asegurar un abordaje espiralado y transversal de los temas de enseñanza que atañen al saber ambiental.



Es deseable que cada institución defina distintos recortes de la realidad para profundizar en cada grado, y así delinear un recorrido que asegure que los niños del primer ciclo tengan la oportunidad de indagar y reflexionar sobre los distintos núcleos temáticos.

En relación con las propuestas de enseñanza se sugiere partir de intereses, inquietudes, ideas previas que tengan los niños, así como también de aspectos observados en el entorno.

El eje *Relaciones entre sociedades y naturaleza* busca reconocer los componentes naturales y socioculturales que conforman al ambiente y el entramado de relaciones que se tejen entre las personas, otros seres vivos, elementos de la naturaleza y los hábitats, y cómo las personas impactan en el ambiente al realizar sus actividades. Para aproximarse a una comprensión de dichas relaciones y problemas desde un enfoque complejo, es preciso indagar en algunos elementos que contribuyen en la construcción de saberes, conclusiones y reflexiones propias que contemplan la trama que se teje en torno al tema. Con respecto a las situaciones de enseñanza, se promueven instancias en donde los niños tengan la posibilidad de reconocer distintos actores involucrados en una situación ambiental, puedan registrar la información, hacerse preguntas y arribar a conclusiones. Los contenidos de “Los espacios cambian y se transforman” del eje *Naturaleza y sociedad*, propuestos en el área Conocimiento del Mundo, presentan articulaciones posibles para tratar los cambios que producen las actividades que realizan las personas en la naturaleza.

El eje *Biodiversidad y territorios* también entra en diálogo con el eje *Naturaleza y sociedad* del área Conocimiento del Mundo. En sus contenidos “Los ambientes que se protegen” y “Los espacios cambian y se transforman” se enfatizan las relaciones entre los seres vivos con su hábitat, ofreciendo oportunidades para el reconocimiento de la influencia de las actividades humanas en la biodiversidad. Para promover la construcción de valores y actitudes proclives hacia el cuidado de todas las formas de vida y sus territorios, es importante contribuir en su indagación desde una mirada sistémica, que invite a reconocer a la flora, la fauna, las personas y otros elementos de la naturaleza en permanente interacción, para comprender que, si un elemento se ve afectado, se pueden ocasionar desequilibrios en otras especies o hábitats. Por ejemplo: reconocer que la presencia de plantas nativas hospederas y nectaríferas posibilita el desarrollo del ciclo de vida de las mariposas o investigar una especie en peligro de extinción, entre muchos otros recortes posibles. En la medida de las posibilidades de cada escuela, se recomienda planificar **salidas didácticas** o **itinerarios educativos** que favorezcan las experiencias directas para observar, investigar y vivenciar los entornos en clave ambiental, por ejemplo: visitar una reserva ecológica, el Ecoparque

Accedé al
Glosario.

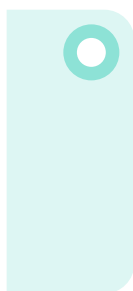
bit.ly/DC-Glosario

o recorrer las calles del barrio para identificar la presencia de árboles nativos y exóticos o ciertas problemáticas ambientales.



Glosario

El eje *Bienes comunes naturales* propone una aproximación hacia el reconocimiento de los bienes que brinda la naturaleza y posibilitan la vida de todos los seres vivos y el desarrollo de las actividades humanas (agua apta para consumo humano, suelos para el cultivo de alimentos, aire para respirar, minerales para los procesos productivos, entre otras contribuciones). En este sentido, cobra relevancia comprender la importancia de su cuidado y preservación.



Se sugiere indagar en algunas problemáticas a través de propuestas en donde los niños puedan plantearse preguntas, seleccionar información de diversas fuentes y situaciones, analizar y comparar noticias actuales e históricas, puedan realizar experiencias directas y registrar sus observaciones y la información recabada en distintos soportes analógicos o digitales para arribar a hipótesis y conclusiones.

A partir de propuestas en articulación con Movilidad Sustentable y Segura se propone abordar las causas y efectos de la contaminación del aire y las alternativas que contribuyen a mitigar dicha problemática en las grandes ciudades, por ejemplo, promoviendo la movilidad a pie y el uso de bicicleta.

El eje *Sistemas alimentarios* entra en diálogo con Conocimiento del Mundo y con Educación Alimentaria, y propone reconocer que la naturaleza nos provee de alimentos. El eje invita a analizar distintos modos de producción desde una mirada ambiental. En el primer ciclo se recomienda diseñar experiencias que posibiliten el contacto con la naturaleza y permitan vivenciar, por ejemplo, la producción de alimentos en una huerta agroecológica, y desarrollar la sensibilidad y responsabilidad por el cuidado del ambiente y los distintos seres vivos, así como observar de manera directa el ciclo completo de producción de un alimento de origen vegetal, desde su siembra hasta la cosecha. Estas oportunidades otorgan valor y significatividad a los modos de producir alimentos y permiten tomar decisiones autónomas con mayor información en relación al propio consumo de alimentos. Complementariamente, se recomienda incorporar la mirada del derecho a una alimentación saludable y segura e indagar en circuitos productivos desde una perspectiva ambiental.



Glosario

El eje *Residuos, consumo y cultura del descarte* propone indagar en los problemas ambientales ocasionados por los procesos productivos y las actuales prácticas de consumo, así como en las alternativas para contribuir desde las acciones cotidianas. En las ciudades se producen grandes cantidades de residuos y, en este sentido, cobra relevancia desde las escuelas delinear propuestas integrales que inviten a construir saberes, reflexiones y acciones en torno a dicha problemática.

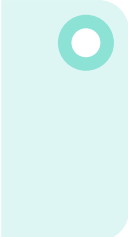


Glosario

Se sugiere promover la *gestión ambiental* dentro de la escuela mediante la instalación de dispositivos que posibiliten la correcta separación de los residuos. Además, se propone abrir la posibilidad de dimensionar todo el circuito que realiza un objeto desde su producción hasta su descarte. La regla de las Rs ofrece oportunidades para encontrar de manera colectiva cambios positivos en las prácticas ciudadanas como reducir, reutilizar y reciclar.

También se invita a implementar la técnica del compostaje en la escuela para reciclar los residuos orgánicos. En articulación con Tecnologías, Diseño y Programación, desde el eje *Transformaciones y gestión de los materiales y la energía*, se recomienda profundizar en ciertos procesos de transformación de materiales, por ejemplo, al diseñar, construir y armar objetos a partir de materiales de descarte y técnicas de reutilización creativa.

El eje *Cambio climático y energía* propone, hacia el fin del primer ciclo, iniciar una indagación que se profundiza en la siguiente etapa de escolaridad para reconocer algunos tipos de energía y sus efectos en el ambiente (por ejemplo: energía eólica y combustibles fósiles), y empezar a problematizar sobre los eventos climáticos extremos que se desencadenan a raíz del cambio climático, como olas de calor e inundaciones, para reconocer cómo deben proceder las personas en dichas situaciones.



En este sentido, resulta importante favorecer aprendizajes transformadores, que promuevan la construcción de miradas esperanzadoras de la realidad y el desarrollo de acciones posibles, evitando las miradas pesimistas o el abordaje de temáticas que resulten abrumadoras para la comprensión de los niños en esta etapa evolutiva.

En articulación con el área **Tecnologías, Diseño y Programación** es posible proponer experiencias de reflexión y análisis sobre las tecnologías presentes en el entorno, reconocer algunos de sus impactos ambientales y promover prácticas ciudadanas, por ejemplo: desenchufar dispositivos cuando no están en uso y priorizar su reparación antes de optar por comprar uno nuevo.

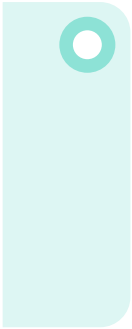
Otras articulaciones proponen recursos y herramientas para enriquecer los modos de abordaje. Por ejemplo, en articulación con Lengua se ofrece la posibilidad de proponer distintas situaciones de lectura, escritura y oralidad en torno a un núcleo temático ambiental para indagar sobre dicha cuestión y propiciar la comprensión, producción y análisis de textos en diversos contextos de estudio, literarios y de participación ciudadana, por ejemplo: a través de la lectura guiada o por sí mismos de textos informativos o artículos periodísticos (que resulten acorde a la edad), para analizar un problema ambiental actual, la selección de narraciones literarias que evoquen las regiones del territorio argentino, su biodiversidad y las culturas de los pueblos originarios, entre otras actividades. En secuencias o proyectos en articulación con Lenguas Adicionales, también es posible propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de otras lenguas a partir de intercambios orales de contenido ambiental.

Desde Educación Digital se propone el uso de distintos soportes, dispositivos y formatos, como audios, videos, podcasts, grabaciones de programas televisivos o radiales, películas, series, publicidades, video tutoriales u otros recursos para la indagación, observación, y reflexión de contenidos digitales. Ya sea para la búsqueda o creación de contenido, se ponen en juego herramientas de internet que trabajan con IA (Inteligencia Artificial), por ejemplo: la creación de imágenes de un tema ambiental y el análisis colectivo de sus posibles causas y efectos. Al realizar una producción de Artes Visuales, Teatro o Música en Educación Artística, se invita a desarrollar un proyecto artístico a partir de una temática que promueva la conciencia y el compromiso ambiental o bien de la exploración de distintos usos de un material o herramienta y la observación sensible y valorativa de cualidades visuales y sonoras de diferentes entornos.

En articulación con Educación Física, se invita a generar instancias de revinculación entre las personas y el medio natural y promover actitudes de valoración, respeto y cuidado, por ejemplo, al desarrollar actividades campamentiles. Desde Educación Sexual Integral también es posible promover dichos saberes y valores, al construir modos de convivencia en la escuela y en el aula basados en el respeto por la diversidad en todas sus formas, así como el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho. Por ejemplo, en una propuesta en donde se vea un cortometraje que plasme estos temas y se invite a los niños a expresar sus ideas y sentimientos en un espacio de intercambio.

Además de diversos **formatos pedagógicos** (secuencias, talleres, proyectos, etc.), se pueden utilizar diversidad de **estrategias de enseñanza** que contemplen variadas experiencias y espacios flexibles de aprendizaje (como ferias de ciencias con perspectiva ambiental, aprendizaje basado en problemas, propuestas de laboratorio, juegos de roles y gamificación). Se busca fomentar el aprendizaje significativo y potenciar las capacidades de los niños, garantizando siempre los apoyos, ajustes y la accesibilidad que el estudiantado requiera. Además, resulta interesante el trabajo con las **efemérides ambientales** en vinculación con las áreas curriculares que resulten oportunas. Estas fechas son propicias para involucrar a las familias y promover una mayor conciencia ambiental en la comunidad educativa.

Para la **evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje**, la Educación Ambiental propone diseñar y llevar a cabo prácticas evaluativas con enfoque integral enmarcado en sus cinco dimensiones. Es imprescindible contemplar un **proceso de evaluación permanente** que oriente tanto la enseñanza como la progresión de los aprendizajes. En consonancia con la evaluación como práctica situada, se sugiere planificar diversas instancias evaluativas acordes al contexto y particularidades de la escuela y del grupo, brindando oportunidades de reflexión y retroalimentación de la propia práctica docente y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para las instancias evaluativas, es preciso identificar los **indicadores de logro** dentro de las distintas áreas curriculares. Se recomienda identificar aspectos específicos del área transversal acorde al núcleo temático seleccionado. Para el seguimiento de los procesos y el desarrollo de la autonomía al aprender, se recomienda el uso de bitácoras ambientales físicas o digitales que integren las reflexiones y aprendizajes de los niños a través de registros en diversos formatos. Los intercambios evaluativos, la autoevaluación y la coevaluación resultan estrategias que favorecen la retroalimentación y reflexión para el seguimiento docente y para los propios procesos de metacognición de los niños.



Para consolidar y asegurar su abordaje en la escuela se propone impulsar la inclusión de la educación ambiental en el Proyecto Escuela (PE), priorizando el ejercicio de derecho de manera que se promueva la formación ética y ciudadana a través de la participación de los niños en la toma de decisiones, la construcción de acuerdos colectivos y el desarrollo de acciones orientadas a impulsar cambios positivos en la escuela y su comunidad o entorno cercano.

La incorporación de la educación ambiental en el PE ofrece la oportunidad de crear un marco común, y delinear acciones que respondan a las particularidades, intereses y necesidades de la institución, su población y territorio.

Educación Digital

En el primer ciclo, **Educación Digital** retoma el trabajo comenzado en el nivel inicial, considerando las experiencias previas de los niños con las tecnologías, tanto en sus hogares como en la escuela.

Para lograr una integración genuina de los contenidos del área a lo largo de toda la trayectoria educativa de niños y niñas, Educación Digital se aborda a partir del diálogo entre todos los actores del ámbito educativo, partiendo de la siguiente premisa:



El campo de conocimiento del área se construye desde y junto a otras disciplinas, nutriendo y fortaleciendo todos los contenidos y, por lo tanto, es un espacio propicio para llevar adelante experiencias de trabajo interareal con formatos pedagógicos y estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de capacidades.

La transversalidad se concretiza tanto a través de proyectos distritales y escolares, como en las planificaciones áulicas, a partir de propuestas contextualizadas en la **cultura digital** y las prácticas en el ámbito escolar y la vida cotidiana. Es esencial garantizar la enseñanza de los contenidos de Educación Digital incluyéndolos de manera explícita, significativa y sistemática a lo largo de todo el ciclo para lograr una continuidad y profundización paulatina de los aprendizajes.

Para lograr la articulación transversal, desde la planificación de la enseñanza se sugiere:

- **Vincular el área disciplinar con los ejes de Educación Digital**, reconociendo cómo se vinculan los contenidos y las formas de conocer de ambas áreas y reflexionando sobre la reinterpretación de los contenidos y saberes en dicho contexto.
- **Proponer intercambios sobre los usos, sentidos y propósitos de las tecnologías digitales**, analizando su impacto en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y las relaciones humanas.
- **Gestionar el uso pedagógico de los dispositivos y recursos digitales**, considerándolos como oportunidades para potenciar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- **Promover la exploración y el descubrimiento**, contemplando que las **tecnologías digitales** abren una amplia gama de oportunidades para aprender a través del ensayo y el error.
- **Poner en valor y apropiarse de la iniciativa de los estudiantes**. En muchas ocasiones, las tecnologías pueden integrarse de manera espontánea en una actividad didáctica. En tales casos, es crucial que el docente incluya los contenidos de Educación Digital en la actividad.

A la hora de planificar la enseñanza es importante considerar cómo se genera una apropiación progresiva de los contenidos de todos los ejes de Educación Digital.

El eje **Alfabetizaciones múltiples**, en primer ciclo, se entiende como parte de la alfabetización inicial en el escenario sociocultural contemporáneo, y no se limita a la lectura y la escritura, sino que involucra la comprensión de los diversos espacios de interlocución en la cultura digital.

Dentro del campo de las alfabetizaciones múltiples y con respecto a la alfabetización digital, se propone favorecer el acceso a los entornos y dispositivos digitales escolares para adquirir un dominio

Accedé al
Glosario.

bit.ly/DC-Glosario



instrumental e ir habilitando espacios de creación y producción. La enseñanza de este eje implica fomentar y visibilizar momentos de exploración con este tipo de recursos, así como construir pautas de uso, cuidado y trabajo con otros, y reconocer el lenguaje específico.



Glosario

Con respecto a la alfabetización mediática, la enseñanza debe centrarse en la premisa de que los niños están constantemente expuestos a una variedad de **medios digitales**. En este sentido, la escuela se concibe como un espacio para que exploren y comprendan cómo se diseñan y elaboran los mensajes, cómo se representan y cómo ellos mismos pueden ser parte de esa construcción.

Por último, la alfabetización informacional plantea la creciente necesidad de interpretar y valorar la información que circula en línea. En este punto, el abordaje de los contenidos consiste en guiar a los estudiantes para que se pregunten acerca de la procedencia de la información que encuentran en sus contextos cotidianos, y de su veracidad y relevancia.



Glosario

Desde *Ciudadanía digital*, en este ciclo, se busca ofrecer un espacio de reflexión para construir hábitos de uso responsable que promuevan el bienestar socioemocional y físico. Se trata de identificar las situaciones cotidianas significativas de los niños, y de sus familias, para que reconozcan que los entornos digitales son espacios donde las personas se comunican, conviven y establecen vínculos.

Este eje se relaciona fuertemente con áreas y temáticas como Formación Ética y Ciudadana, Educación Sexual Integral, Prevención de Consumos Problemáticos y Educación Ambiental. En este sentido, las propuestas de enseñanza se centran en reconocer que los entornos digitales no solo son instrumentos tecnológicos, sino que forman parte de un tejido social donde se generan vínculos e interacciones entre las personas y se construyen valores y normas. Esto implica, principalmente, ofrecer espacios para visibilizar y problematizar, a través de la exploración y el diálogo, cuestiones que hacen a la convivencia en la escuela y la comunidad, abordando temas como la protección de datos personales y la **huella digital**. Además, es importante habilitar intercambios acerca de los modos de participación, acuerdos o reglas más habituales en espacios de comunicación para promover una convivencia respetuosa.



Glosario

Es esencial animar a los niños a compartir las experiencias que han tenido en línea, generando espacios de confianza que les brinden la oportunidad de construir criterios para discernir cuándo pueden estar frente a una circunstancia de vulnerabilidad y cómo pedir ayuda a una persona de confianza.

Junto con estas acciones, se sugiere promover espacios de diálogo con la comunidad para acompañar a todos los actores que forman parte de la construcción de ciudadanía digital, de tal manera que esa red de contención escolar y familiar pueda intervenir en posibles situaciones que pongan en riesgo la integridad de los niños.

Por otro lado, en concordancia con Educación Ambiental y Tecnologías, Diseño y Programación, es importante planificar experiencias de trabajo interareal que propicien la concientización y reflexión acerca de las consecuencias del uso de dispositivos, tales como la energía que demandan y el impacto ambiental que pueden tener como basura electrónica. Estas reflexiones podrán ser acompañadas por acciones concretas, como campañas de difusión dentro de la escuela y la comunidad, y charlas destinadas a las familias sobre el reciclado electrónico, entre otras.

Por último, en este eje se torna fundamental el abordaje de las prácticas saludables en la sociedad de consumo, en conjunto con los contenidos de la temática transversal Prevención de Consumos Problemáticos. Esto implica generar los espacios apropiados para el diálogo con los estudiantes y sus familias sobre el abuso y la adicción a las pantallas. La toma de conciencia sobre el impacto

que tienen las tecnologías en el bienestar físico y socioemocional a partir de la reflexión sobre los tiempos de permanencia y contextos de uso, trabajo, estudio, entretenimiento y socialización, entre otros, colaborará con la búsqueda de un uso equilibrado que favorezca el desarrollo integral de niños y niñas.

Desde el eje *Pensamiento computacional, programación y robótica*, se busca promover una forma de enseñar y entender los contenidos de las diversas áreas a partir de la formulación de desafíos y problemas y del trabajo colaborativo, para favorecer el desarrollo de habilidades del pensamiento y capacidades (como *resolución de problemas, autonomía para aprender, pensamiento reflexivo y crítico*, y *compromiso y colaboración*, entre otras), asegurando la accesibilidad, los ajustes y los apoyos que los niños requieran. Para citar algunos ejemplos, en Matemática la transversalidad se evidencia a partir de la exploración de estrategias del pensamiento que promueven inferir soluciones a partir de sus conocimientos y experiencias previas, que los enfrenten al análisis de datos, la anticipación y la comparación entre las potenciales soluciones, para apropiarse de nuevas conceptualizaciones. La importancia del error como oportunidad para aprender y la confrontación de ideas con otras personas es parte de lo que se desea que suceda dentro del aula, de tal manera que los estudiantes fortalezcan sus ideas y se apropien de las ajenas en un espacio de aprendizaje colaborativo. Así, la planificación de actividades que habiliten a experimentar recorridos a partir del posicionamiento del propio cuerpo en relación con otras personas u objetos, a distinguir orientaciones, soluciones alternativas, etc., serán estrategias pedagógicas que dan sustento a este eje. Por otro lado, el proceso de alfabetización del lenguaje nativo o de lenguas adicionales y el de aprendizaje de los lenguajes de programación están fuertemente ligados, ya que ambos implican el dominio de sistemas simbólicos con reglas específicas que permiten la creación y comunicación de ideas. Si se considera al código de programación como el lenguaje del siglo XXI, aprender a programar favorecerá el desarrollo de nuevas estrategias lingüísticas para la expresión de sus pensamientos e ideas.



Glosario

Evaluación

Dado que el área de Educación Digital promueve el desarrollo de capacidades transversales que se adquieren de manera progresiva y gradual, será necesario considerar instancias de evaluación que acompañen y sigan estos procesos de manera diacrónica. Esto permitirá tener una mirada retrospectiva y prospectiva de las trayectorias escolares de los estudiantes, y brindará la posibilidad de generar instancias que impulsen la metacognición, reflexión necesaria para reconocer sus propios aprendizajes.



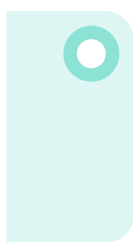
El comienzo del año es propicio para realizar una evaluación diagnóstica de las habilidades y saberes digitales adquiridos previamente, considerando tanto aquellos trabajados en el marco de la educación escolar como los consolidados en el aprendizaje informal, y para identificar posibles barreras a la participación y al aprendizaje, y así poder eliminarlas o minimizarlas.

Es importante planificar instancias evaluativas, a lo largo del año, que favorezcan que los estudiantes puedan poner en práctica las capacidades y los contenidos de las diferentes áreas de forma articulada con Educación Digital, en contextos de la vida cotidiana y escolar que sean auténticos y relevantes para ellos.

En relación con la evaluación de contenidos y capacidades, es necesario tomar como criterios orientadores los indicadores de logro que sugieren las distintas áreas curriculares del diseño en su articulación con Educación Digital.

Entre ellos, se pueden mencionar la exploración y utilización de dispositivos para producir mensajes en distintos formatos; la búsqueda y selección de información disponible en línea; el reconocimiento de las diferentes formas de difusión y socialización de contenidos; la utilización de dispositivos para la colaboración en línea; la interpretación de instructivos y tutoriales para el aprendizaje con progresiva autonomía; la identificación, análisis y representación de situaciones problemáticas; la definición de los posibles algoritmos de solución; la reflexión crítica sobre el tiempo y calidad de uso de las tecnologías; y la puesta en práctica de estrategias para una navegación y comunicación en red segura y responsable.

Por otro lado, es fundamental poner el foco en la adquisición progresiva de la autonomía para el acceso, uso y creación con dispositivos digitales que lo habilite a desarrollar una mirada crítica y responsable, con los accesos, ajustes y apoyos necesarios. En este sentido, en una primera instancia, las guías de observación que utilice el docente pueden resultar un instrumento de evaluación clave para detectar y registrar evidencias que indiquen el grado de apropiación de prácticas y saberes de Educación Digital, para luego poder brindar una retroalimentación que guíe y facilite el proceso de aprendizaje.



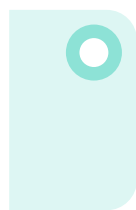
Además de las instancias de evaluación docente, la autoevaluación y la coevaluación pueden ser valiosos instrumentos para propiciar la práctica reflexiva, la actitud en la mejora constante y la colaboración entre pares. En este sentido, es fundamental garantizar espacios donde se trabajen la metacognición y las habilidades socioemocionales.

Por otro lado, se pueden emplear las tecnologías digitales como instrumentos de evaluación. Por ejemplo, si a lo largo de las clases se han ofrecido variadas oportunidades para la creación de contenidos digitales, en una instancia posterior se puede proponer la realización de una producción digital que ponga en juego los contenidos aprendidos (por ejemplo, un póster digital, un mural colaborativo, la escritura en documentos compartidos, etc.) y que conlleven la reflexión sobre el propósito del recurso. Este tipo de evaluación podría ser grupal, individual o integrar ambas modalidades.

Para finalizar, sin dudas las tecnologías son aliadas en los procesos de registro y documentación pedagógica, ya que habilitan variadas maneras de registrar datos valiosos. Grabar las voces de los estudiantes, capturar mediante fotos o videos lo que sucede en el aula, guardar producciones digitales o analógicas, entre otras, permiten conservar y sistematizar toda esta información a través de carpetas y archivos, posibilitando su organización y socialización.

En conclusión, integrar la Educación Digital en la implementación y la evaluación de propuestas educativas deberá favorecer instancias que impliquen desafíos concretos y relevantes para promover un uso auténtico y reflexivo de las tecnologías digitales desde una manera crítica, creativa y responsable.

Educación Sexual Integral



El desarrollo curricular de Educación Sexual Integral (ESI) requiere considerar al menos dos instancias de articulación: una interna, relativa a los contenidos de los distintos ejes, y otra correspondiente a la transversalización de la Educación Sexual Integral con el resto de las áreas curriculares.

Respecto de la primera instancia, el tratamiento de los contenidos de los distintos ejes organizadores no se aborda de manera sucesiva, ni tampoco de forma aislada. Debido a su **carácter integral**, estos ejes se articulan entre sí de manera permanente, y esta articulación debe ser intencionada a la hora de planificar. Por ejemplo, el trabajo con las partes del cuerpo (*Cuidar el cuerpo y la salud*) se integra con contenidos tales como la expresión de emociones y sentimientos a través del cuerpo (*Valorar la afectividad*), la valoración de la diversidad corporal (*Respetar la diversidad y la equidad de género*), o el "decir no" cuando un contacto físico incómoda (*Ejercer nuestros derechos*). La segunda de las articulaciones planteadas se relaciona con las formas de abordar el espacio de manera transversal en las otras áreas curriculares. En este Diseño se encuentran muestras de esas posibles articulaciones en las distintas áreas, bajo la leyenda "En articulación con Educación Sexual Integral".

Por su parte, el desarrollo de Educación Sexual Integral requiere intervenciones docentes que acompañen el crecimiento y el desarrollo personal de cada estudiante según su etapa evolutiva, a través de contenidos y habilidades que, además de su articulación con el resto de las áreas, puedan requerir de un tiempo específico para su enseñanza y aprendizaje. Para ello, es posible recurrir a las **horas de priorización institucional**. Dada la característica de integralidad de la educación sexual integral, esta puede incluirse en Experiencias de Trabajo Interareal (ETI), en Prácticas de Convivencia, en Espacios de Identidad Institucional, entre otros.

A continuación, se proponen algunas orientaciones didácticas en torno a cada uno de los ejes organizadores de los contenidos de ESI en el primer ciclo:

Valorar la afectividad: la afectividad en los seres humanos se inscribe en una trama de relaciones interpersonales y en un determinado contexto sociocultural. Educación Sexual Integral propicia el desarrollo de capacidades relacionadas con la expresión de emociones y sentimientos contemplando esa diversidad, siempre en un marco de cuidado y respeto hacia sí mismos y de las demás personas. Propone reflexionar, en momentos de intercambio, acerca de la existencia de distintas formas de manifestar los afectos. También implica conversar sobre las emociones que cada quien siente, sin clasificarlas en "buenas" o "malas", ya que todas son parte inherente de la experiencia humana. Que aflore el dolor, la angustia, el enojo, son experiencias de aprendizaje sobre las que se puede conversar, analizar y reflexionar. Durante los intercambios orales y las escrituras espontáneas en el área de Lengua, o en los dibujos producidos desde Artes Visuales, los niños pueden expresarse y compartir lo que sienten en diferentes situaciones. Esto puede convertirse en una tarea sistemática esperada, valorada y cuidada por el propio grupo.

A la vez, en el primer ciclo se propone abordar las relaciones familiares y la amistad como vínculos de afecto, apoyo, cuidado y confianza mutua. Se puede intercambiar a partir de escenas o situaciones que pueden suceder en distintos espacios tales como el club, la escuela, un lugar de vacaciones, y permitir discutir acerca de formas respetuosas de vincularse, atendiendo los distintos puntos de vista y la resolución de problemas a partir del diálogo. Los momentos de juego en Educación Física también son oportunos para estos intercambios.

Cuidar el cuerpo y la salud: desde los primeros años de la escolaridad resulta pertinente el abordaje de las partes del cuerpo humano, los genitales externos y sus formas de nombrarlos (pene, escroto, vulva). Estos contenidos son vitales para el conocimiento y el cuidado personal, y suelen ser abordados desde el área de Conocimiento del Mundo. Sin desvalorizar los sobrenombres usados en entornos familiares, en la escuela se enseñan sus nombres científicos para facilitar que los niños encuentren, sin tabúes ni prejuicios, una denominación común para los genitales. Actividades lúdicas como dibujar cuerpos y poner nombres a sus partes, armar rompecabezas u observar videos o láminas pueden ser de utilidad para adentrarse en estos temas.


Otros contenidos para abordar en el primer ciclo son los relacionados con los procesos de gestación y nacimiento, y su relación con las distintas formas en que puede llegar un nuevo integrante a las familias, como la adopción. Es esencial que la escuela ofrezca información científica adecuada a las edades y que parta de las propias inquietudes infantiles. Un recurso útil puede ser la visita al aula de personas quienes pueden contar detalles del proceso de gestación, conversar sobre las diferentes etapas, el crecimiento y el desarrollo durante el embarazo (por ejemplo, “¿se sienten cosquillas o ya patean?”). También puede ser útil la observación y comparación de ecografías y dramatizar o realizar juegos de roles acerca de los cuidados durante el embarazo, el nacimiento y la crianza. En estas actividades, también será necesario incluir otras formas en que pueden llegar bebés, niñas y niños a las familias, como la adopción o la acogida en familias de tránsito.

Asimismo, abordar la dimensión física en el aula puede ser una buena oportunidad para trabajar, a partir de imágenes o de situaciones orales o escritas, sobre cuestiones relacionadas con la salud integral: alimentación, descanso, juego, visitas a profesionales de la salud, etc., prestando especial atención a la diversidad de realidades presentes en el aula, ya que no todas las personas comen o beben lo mismo, pueden acudir frecuentemente a un centro de salud o tienen el mismo acceso a ciertas diversiones.

Respetar la diversidad: en primer y segundo grado, es pertinente trabajar el concepto de diversidad en un sentido amplio, a partir de consignas que aborden la idea de que todas las personas somos diferentes (tenemos distintas ideas, características físicas, gustos, etc.) pero iguales en derechos (a jugar, a ser respetadas, a recibir cuidados, etc.). En áreas como Lengua, Conocimiento del Mundo o Educación Artística, es posible abordar estos temas a través de escritura de textos, dibujos, grabaciones, videos, etc., donde niñas y niños muestran sus gustos, intereses y cómo se perciben. Esto será una buena oportunidad para reflexionar sobre posibles burlas y agresiones centradas en particularidades de las personas: características físicas, nombres, vestimenta, familias, discapacidades, lugar de origen, etc. Estas cuestiones pueden trabajarse en talleres y espacios de convivencia, reflexionando y proponiendo colectivamente modos más respetuosos de vincularse.

La diversidad de familias también es relevante en este ciclo, ya que contribuye a apreciar la familia a la que pertenecemos, y reconocer y valorar la existencia de diversas conformaciones familiares en distintas épocas y culturas. Para ello, se propone identificar y caracterizar diferentes familias (por ejemplo, en cuanto a cantidad y tipos de integrantes y sus diferentes roles e intereses), a través del análisis de semejanzas y diferencias a partir de dibujos, libros, fotos y relatos.

En articulación con Conocimiento del Mundo, se puede investigar sobre la diversidad de familias en diferentes contextos históricos y sociales, a partir de preguntas significativas tales como: ¿Cómo son las familias de los pueblos originarios, las de la sociedad colonial? ¿Son todas iguales o varían según los grupos sociales? ¿Cómo es la vida de las familias hoy en ámbitos urbanos y rurales?

Accedé al
Glosario 
bit.ly/DC-Glosario

Desde los primeros grados, es posible construir nociones sobre igualdad de género en las actividades cotidianas. Estereotipos como la prolijidad o la sensibilidad solo asociados a las niñas, y la fuerza o la lógica solo asociadas a los varones, pueden generar desigualdades e injusticias. Se propone abordar estos estereotipos en primer y segundo grado a través de juegos, actividades familiares y escolares, dramatizaciones, observación de material audiovisual, lectura de cuentos e imágenes, etc. En tercer grado, se puede profundizar en estereotipos relacionados con profesiones y oficios mediante entrevistas a trabajadoras y trabajadores, historias de mujeres en ciencia y arte, integrando con contenidos de Conocimiento del Mundo.

Ejercer nuestros derechos: en este diseño se propone comenzar reconociendo los derechos de niñas y niños según normas internacionales y nacionales. Se seleccionan derechos fácilmente identificables, como el derecho al juego y al cuidado por parte de personas adultas, para luego incorporar otros, como el derecho a expresar opiniones y a la no discriminación. Hay una amplia gama de recursos visuales y audiovisuales oficiales y de organismos internacionales que pueden utilizarse en el aula para fomentar el diálogo y la reflexión.

Seguidamente, será propicio centrar la tarea en la comprensión del derecho al buen trato. Se puede trabajar a partir de la observación de imágenes o relatos de situaciones en las que se muestran ejemplos de buenos y malos tratos, para analizarlos en conjunto y poder diferenciarlos. A partir de esas circunstancias es posible abordar el maltrato como ausencia de cuidado y respeto hacia otra persona, identificar distintas formas de maltrato (física, verbal) y conversar sobre cómo poner límites, pedir ayuda y resolver peleas y discusiones en forma pacífica.

Es crucial la progresiva capacidad de "decir no" ante situaciones que perturban o inquietan, y entender la diferencia entre secretos que se deben contar (como cuando alguien nos hace daño y nos obliga a no contarlo) y secretos que se guardan (como un regalo sorpresa). También es fundamental contar con una persona adulta de confianza a quien acudir para pedir ayuda, y reconocer que la escuela es un lugar de escucha, cuidado y protección. Es esencial trabajar la idea de que ningún niño o niña es culpable de estas situaciones. Las clases de Educación Sexual Integral han revelado numerosos casos de abuso sexual hacia niños y niñas, por lo que es necesario manejar herramientas y protocolos vigentes, así como entender las responsabilidades de la escuela dentro del sistema de protección integral.

 Glosario

Finalmente, la evaluación en Educación Sexual Integral es un proceso continuo y reflexivo que promueve el desarrollo integral de niñas y niños, respetando sus individualidades y la diversidad de sus aprendizajes y contextos.



La retroalimentación docente y la autoevaluación son esenciales para que reflexionen sobre su aprendizaje, identifiquen fortalezas y cuestiones a seguir trabajando. Esto es vital en Educación Sexual Integral, ya que los contenidos se adquieren progresivamente conforme crecen y amplían sus experiencias de vida.


Los indicadores de logro orientan las propuestas de evaluación y se derivan de los definidos por las distintas áreas curriculares. Estos pueden incluir la comprensión de conceptos claves, la capacidad de aplicar conocimientos en situaciones reales y el desarrollo de habilidades que promuevan el pensamiento crítico, el respeto y la inclusión.

Es importante considerar distintos momentos de evaluación (diagnósticas, formativas, sumativas) y la diversidad de tipos de aprendizaje (conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes). Para ello, se pueden utilizar diferentes actividades como dibujos, trabajos escritos, folletos, carteleras, murales, análisis de casos, entre otros. La variedad de instrumentos permite obtener una visión más amplia de los aprendizajes y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Por último, es necesario evaluar de manera continua el abordaje institucional de Educación Sexual Integral. Para ello, es posible preguntarse: ¿Qué lugar ocupa Educación Sexual Integral en el proyecto institucional? ¿Se incorporan sus contenidos en los proyectos curriculares de las diferentes áreas? ¿Se propician jornadas de formación continua en Educación Sexual Integral? ¿Se aborda el tema con las familias? ¿La institución conoce los procedimientos ante casos de maltrato de niños, niñas y adolescentes?

Educación Alimentaria

Educación Alimentaria se define como una temática transversal y establece su articulación con diversos contenidos de distintas áreas del *Diseño curricular*. En este contexto, las orientaciones para la enseñanza y la evaluación ofrecen un marco para estructurar y potenciar esta articulación y, de esta manera, asegurar la accesibilidad, los ajustes y los apoyos que el estudiantado requiera. Asimismo, estas orientaciones sirven como guía para el desarrollo didáctico específico en torno a saberes relacionados con la alimentación humana con el objetivo de contribuir a la planificación de Experiencias de Trabajo Interareal (ETI) como instancias valiosas e innovadoras para organizar, propiciar y potenciar los aprendizajes de referencia.

Accedé al
Glosario. 

bit.ly/DC-Glosario



Como punto de partida, es recomendable considerar las prácticas alimentarias reales de los niños, sin juzgarlas, para reflexionar sobre ellas y relacionarlas con preferencias y gustos individuales y grupales. Por ejemplo, se puede dar inicio con una actividad donde dibujen o describan una comida específica, como un almuerzo o cena de fin de semana.

Es importante que los niños destaquen distintos aspectos, como dónde se realiza dicho almuerzo o cena, cuándo tiene lugar, con quién, quién la preparó y si les gusta o no. Además, es necesario que exploren los aspectos sensoriales de los alimentos, su palatabilidad y gusto, y los relacionen con sensaciones como el hambre y la sed. Para el desarrollo de estas actividades pueden utilizarse estrategias que ayuden a estructurar, ordenar y desarrollar distintas formas de pensamiento y que promuevan la autonomía del estudiantado, como las rutinas de pensamiento:

- *¿Qué veo?:* observan detenidamente y mencionan cada aspecto visto en los dibujos.
- *¿Qué pienso?:* se explicitan las ideas que surgen de las preguntas propuestas.
- *¿Qué me pregunto?:* se enumeran las incógnitas que surgen al analizar los dibujos y se responde a las preguntas formuladas.

Situaciones de aprendizaje como las descritas son apropiadas para estimular ciertos aspectos de las capacidades transversales, como la formulación sistemática de preguntas en relación con el *pensamiento reflexivo y crítico*.

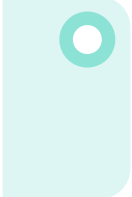
Cabe mencionar que la exposición de lo que comen los niños puede generar sensibilidad debido a las distintas realidades alimentarias. En estos casos, si el docente lo considera, se sugiere trabajar con situaciones simuladas, a través de fotos o dibujos de platos de comidas de niños de su edad o bien, si la escuela tiene servicio de almuerzo, utilizar el mismo como ejemplo. A partir de esta actividad inicial, se pueden desarrollar itinerarios para cada eje temático en articulación con otras áreas del diseño curricular.

En el eje *Aspectos biológicos y de salud de la alimentación*, y en articulación con Conocimiento del Mundo, se prioriza introducir la *gráfica de la alimentación diaria* de nuestro país para que los niños observen e identifiquen los diferentes grupos de alimentos y algunos mensajes asociados. Es necesario incentivarlos a describir ejemplos de estos alimentos y comidas para reflexionar sobre la importancia de la alimentación variada y equilibrada.

 Glosario

conocimiento sobre la variedad de ingredientes disponibles y la puesta en valor de la diversidad alimentaria.

En articulación con Lengua, se puede realizar una salida didáctica a los mercados cercanos y explorar los envases de productos alimenticios. Con ayuda del docente, pueden leer la información relevante como el nombre, los ingredientes y los sellos de advertencia del etiquetado frontal. Es importante recalcar que no es la falta de sellos lo que indica que un producto sea saludable, sino la porción y la frecuencia de consumo lo que determine su impacto en la alimentación.

 En articulación con Educación Física, y a partir de la gráfica de la alimentación diaria, se puede organizar una actividad donde los niños, mediante juegos y dinámicas, asocien cada grupo de alimentos con su proporción diaria recomendada para una alimentación variada adecuada a las prácticas corporales.

A partir de la gráfica, por ejemplo, se podría llevar a cabo una “Carrera de alimentos saludables”, donde los estudiantes, en equipos, recojan tarjetas de alimentos, las clasifiquen en cajas (según los grupos alimenticios y sus proporciones diarias recomendadas) y luego compartan sus resultados, en contraste con la gráfica.

También, en articulación con Lenguas Adicionales: Inglés, se propone abordar la comprensión de vocabulario y temáticas relacionadas con la vida cotidiana y social, incluyendo conocimientos esenciales sobre una **alimentación saludable**, mientras desarrollan habilidades lingüísticas en inglés. Para ello, se sugiere utilizar la gráfica de la alimentación diaria e imágenes de diferentes alimentos con sus nombres en inglés y pedir a los estudiantes que los coloquen en el grupo correcto. Además, se puede comparar la imagen de la gráfica de la Argentina con otras gráficas alimentarias de países angloparlantes para identificar los principales grupos de alimentos y su recomendación de consumo.



En el eje *Aspectos sociales y culturales de la alimentación*, y en articulación con Conocimiento del Mundo, se propone trabajar la alimentación a través del tiempo. Se recomienda el trabajo por proyectos para estudiar las normas, jerarquías, costumbres, tradiciones, celebraciones, alimentos y comidas típicas en grupos sociales del pasado (los banquetes en castillos de la Edad Media o las prácticas alimentarias típicas de la época colonial). Se sugiere que los estudiantes se organicen en grupos y busquen información en fuentes como fotografías, textos o videos que les facilite identificar las prácticas alimentarias de cada época y grupo social. Como producto de la indagación podrían seleccionar y teatralizar diferentes situaciones alimentarias del grupo social elegido. En este sentido, la posibilidad de simular las experiencias alimentarias del pasado favorece expresar y producir discursos verbales, o no verbales, adecuados al contexto teatral, lo cual amplía y contribuye al desarrollo de la *comunicación*.

Por otra parte, se propone abordar las etapas involucradas en la producción de alimentos. Es frecuente que los niños desconozcan el origen y la forma de obtención de los alimentos que se adquieren en los mercados. Por ello, a modo de actividad, se les puede pedir que imaginen o dibujen de dónde creen que provienen los alimentos que comemos y si experimentan transformaciones. A continuación, se proponen las actividades para estudiar los circuitos productivos, tanto de modo artesanal como industrial, a través de infografías, imágenes secuenciadas, videos o visitas a fábricas u otros lugares de producción. Se sugiere analizar y comparar un alimento de origen animal y otro de origen vegetal con diferentes modos de envasado para su conservación, según las características del alimento. También, se pueden poner de relieve algunas prácticas sostenibles en los circuitos productivos analizados, en articulación con Educación Ambiental. En este sentido, a nivel individual, se pueden abordar **prácticas alimentarias sostenibles** en el marco de la





Glosario

conceptualización de la **seguridad alimentaria**. Se promueve, entonces, la búsqueda y registro de las frutas y verduras de estación para su consumo, el compost, realizar visitas a huertas escolares e investigar sobre la producción de alimentos locales. También, en los momentos que se comparten comidas en la escuela, se puede observar y analizar si sobra comida en los platos, cuál es y preguntarse qué se hace con ese desperdicio. Para finalizar el recorrido, es necesario contrastar las ideas iniciales y reflexionar sobre lo aprendido. La inclusión sistemática de la reflexión sobre los nuevos conocimientos construidos es una estrategia de enseñanza que colabora con el desarrollo de la *autonomía para aprender*.



Aprovechar espacios como el recreo, el comedor o las salidas al medio natural promueven “aprender en acción” contenidos vinculados con la comensalidad. En articulación con Educación Física, en las salidas o situaciones campamentiles se recomienda reflexionar en forma sistemática sobre la importancia de compartir el momento, del diálogo y la compañía para contribuir al bienestar emocional y grupal.

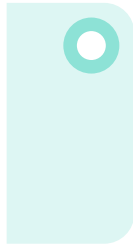
Dando continuidad a la articulación, se aborda otro contenido estructurante de este eje: la cocina. En relación con las técnicas campamentiles, se propone que los niños participen en la preparación de comidas sencillas y, progresivamente, más elaboradas, tanto con cocción como sin cocción, y a través de técnicas básicas. Por otra parte, el trabajo con recetas, como parte de las prácticas culinarias, requiere una articulación con Matemática a la hora de medir ingredientes y de utilizar diferentes unidades de capacidad y peso al elaborar los alimentos. También, desde Lengua se pueden tomar las recetas como ejemplo de textos instructivos y, en consecuencia, analizar su estructura y lenguaje específico.

Otra oportunidad interesante para abordar contenidos de Educación Alimentaria es la propuesta de un taller de cocina que promueva, por ejemplo, el diseño y la preparación de una receta a partir de un criterio específico y, en articulación con Educación Digital, utilizando inteligencia artificial (IA). Con ayuda del docente, se puede utilizar una aplicación que permita diseñar una receta a partir de los gustos de la clase o de ciertos ingredientes. También, podrían trabajarse aspectos vinculados con algunas pautas de higiene en la elaboración de comidas en relación con la prevención de las enfermedades transmitidas por los alimentos (ETA), la construcción de un recetario viajero con participación de las familias, entre otros.

En relación con esta temática transversal se plantea la importancia de la autoevaluación por parte del grupo y la retroalimentación docente y de los compañeros para promover procesos de metacognición, regulación y corrección de los aprendizajes. En este sentido, se destaca la necesidad de que la evaluación sea coherente con la propuesta didáctica y promueva la explicitación de las ideas iniciales de los estudiantes sobre las comidas, prácticas y rutinas que llevan a cabo en su casa, en la escuela o en otros contextos; los saberes y las ideas que han construido hasta ahora; así como sus preferencias y rechazos alimentarios. Estas actividades iniciales facilitarán la incorporación de nuevos puntos de vista y fuentes de información para encontrar respuestas y complejizar las ideas de partida, de modo de ir robusteciendo con el soporte de las distintas perspectivas disciplinares su evolución. Se promoverá la evaluación de los saberes construidos, como de las capacidades desarrolladas en distintos ámbitos: la evolución del lenguaje y vocabulario específico, las habilidades manipulativas en las técnicas culinarias, la valoración de diversidad alimentaria y la **comensalidad**, entre otras.



Glosario



En los procesos de evaluación y retroalimentación es importante no emitir un juicio de valor sobre cómo se alimentan los estudiantes, sino respetar los puntos de partida para ponderar la evolución de conocimientos sobre la alimentación y los intereses hacia prácticas alimentarias saludables, desde las posibilidades y contextos de cada uno.



Glosario

En este sentido, los indicadores de logro, con los accesos, ajustes y apoyos necesarios, apuntan a: el reconocimiento de la relación entre la alimentación y la salud, y la identificación de los beneficios de una alimentación saludable; la ampliación del repertorio de alimentos y comidas aceptados a partir de la exploración de nuevos alimentos, sus cualidades sensoriales y la participación en la elaboración de recetas; la distinción de los grupos de alimentos propuestos en las GAPA y las posibles formas de organizar comidas equilibradas, saludables y diversas, adaptadas a los distintos gustos, utilizando técnicas sencillas de elaboración de acuerdo a normas de seguridad e higiene alimentaria; la identificación de estilos de vida saludables que incluyen la actividad física, el contacto con la naturaleza, el valor de la comensalidad, etc.; la identificación y valoración de la diversidad alimentaria de la clase; el reconocimiento del dinamismo en las formas de comer en distintas culturas, distintas situaciones sociales y distintos tiempos, a partir de ejemplos para trabajar los ejes temporal de la alimentación; la percepción de la relación entre las preferencias y rechazos alimentarios con el gusto y los saberes construidos en la familia, la comunidad, etc.; el reconocimiento de las funciones sociales de la alimentación y el inicio de la percepción de su valor simbólico.

Movilidad Sustentable y Segura

Las orientaciones didácticas se formulan con el propósito de contribuir a la toma de decisiones sobre qué, cómo y cuándo entamar, a través de la enseñanza, los ejes organizadores que se proponen en Movilidad Sustentable y Segura con las distintas áreas del diseño curricular. Ofrece ejemplos, recomendaciones y sugerencias para facilitar la enseñanza contemplando a los estudiantes, su contexto y los procesos de aprendizaje en relación con la especificidad de cada área. Se promueven las Experiencias de Trabajo Interareal (ETI) y las salidas didácticas como instancias valiosas para una formación integral a través de experiencias directas en el espacio de la movilidad.

Accedé al
Glosario.

bit.ly/DC-Glosario

 Glosario

Al analizar situaciones cotidianas y proyectar situaciones posibles para tomar decisiones autónomas, sustentables y seguras en las prácticas de movilidad, se recomienda incluir en todas las salidas didácticas que se programan desde la escuela, el reconocimiento y la reflexión sobre los medios de transporte, las vías de circulación, las normas y las señales viales, y sus implicancias en términos de sustentabilidad, inclusión y equidad.

Esta reflexión que tiene lugar en las salidas didácticas se articula con el área Conocimiento del Mundo y con el área transversal Educación Ambiental.

Las experiencias directas ofrecen la oportunidad de observar, registrar y en articulación con Educación Digital, proyectar recorridos a través de tecnologías, previendo distintos medios de transporte, los tiempos necesarios para los desplazamientos y las vías de circulación.

El eje *Movilidad responsable y segura* se centra en la relación entre las prácticas viales, las normas y la **seguridad vial** en el espacio de la movilidad desde la perspectiva de los niños de la Ciudad de Buenos Aires, en su rol de peatones, ciclistas o usuarios de monopatín y pasajeros de transporte público. Establece la seguridad integral de las personas como un valor fundamental y promueve la participación ciudadana en el uso y en las propuestas de transformación del espacio público.

 Glosario

En primer grado, el área Conocimiento del Mundo y su contenido “Relación entre las prácticas culturales, las normas que regulan la circulación de las personas por el barrio, los derechos y las responsabilidades de cada uno y de las autoridades” (del contenido nodal “Una aproximación a la Ciudad de Buenos Aires a través de sus barrios”), promueve el reconocimiento del espacio público como un espacio de convivencia en el que se expresan las relaciones sociales y se construye ciudadanía, vinculando las prácticas cotidianas de niños que asisten a la escuela con las normas, las seguridad y el cuidado de sí mismos y de las demás personas. Se sugiere identificar las calles, plazas, parques, avenidas, edificios públicos (escuelas, hospitales), los espacios culturales (museos, teatros o salas de cine) y los espacios verdes de la ciudad, a partir de las experiencias cotidianas de los niños dentro y fuera de la escuela, así como a través de lecturas, observación de imágenes y representaciones. Se recomienda invitar a los niños a reconocerse a sí mismos y a los demás en estos espacios como sujetos de la movilidad; a identificar los medios y las prácticas de movilidad que allí se desarrollan, las normas que regulan la convivencia y las señales que las expresan. Esto se puede abordar a través del reconocimiento de situaciones riesgosas en casos y testimonios, para la reflexión sobre el sentido de las normas, la responsabilidad de los sujetos, y las medidas de prevención. Se aconseja presentar el concepto de movilidad trascendiendo la mirada prevalente de los conductores de vehículos automotores e incluir la circulación a pie, en bicicleta, en monopatín y en otros vehículos no motorizados. Esto permitirá visibilizar los nuevos

espacios de movilidad, como las sendas peatonales, las bicisendas, las ciclovías y los espacios de convivencia entre ciclistas y peatones u otros, y reconocer los nuevos actores de la movilidad; así, se ponen de relieve las necesidades de individuos y grupos vulnerables ante la movilidad, como los niños (que aún se encuentran en pleno desarrollo de sus habilidades cognitivas y motrices, y de su autonomía) así como las personas con discapacidad y aquellas con vulnerabilidad social.

Para abordar el reconocimiento de los valores del cuidado y la responsabilidad implícitos en la adhesión a las normas y la promoción de la seguridad se sugiere el trabajo articulado con diversas áreas del diseño curricular: el contenido de primer grado de Conocimiento del Mundo, “Normas que regulan las relaciones entre personas y grupos en las instituciones, contribuyendo con el cuidado de uno mismo y de los demás” (del contenido nodal “El cuidado integral de las personas”) articula con Educación Sexual Integral: se habilita la identificación de conflictos de convivencia en relación con la inclusión y la equidad en el espacio público a partir de la propia experiencia en situaciones de la vida cotidiana. También se retoma en Educación Física con el contenido “Normas, pautas de organización y conflictos de convivencia para el uso de diversos espacios” (del contenido nodal “Convivencia en el medio natural”); en Música con el contenido “Normas de convivencia en los espacios de difusión musical públicos atendiendo a distintos individuos y grupos de personas Identificación de señales indicadoras”. En vinculación con las prácticas culturales, el eje se profundiza en segundo grado de Música con el contenido “Espacios de realización musical. Normas de convivencia en los espacios públicos. Identificación de señales indicadoras”; y en tercer grado con el contenido “Normas de convivencia en los espacios públicos. Identificación de señales indicadoras y programas de accesibilidad”.



Glosario

En todo momento, es importante promover la concepción de las normas como acuerdos para una convivencia justa y pacífica, reflexionando acerca de los límites en el sentido de lo que habilitan, y no de lo que prohíben, así como del cuidado y el respeto hacia los demás.

En el caso de un semáforo en rojo, por ejemplo, si bien este es limitante para algunos sujetos, posibilita que otras personas puedan cruzar la calle de manera segura, por lo que cumple, entonces, una función de protección. Esto implica situarse desde una perspectiva social más que individual y, por consiguiente, considerar no solo la dimensión normativa, sino también la reflexión ética en los conflictos viales. Se recomienda recorrer el entorno cercano, realizar lecturas, analizar materiales audiovisuales y testimonios; registrar observaciones y realizar producciones escritas, orales y en otros formatos; y elaborar recomendaciones para la movilidad de peatones, ciclistas y conductores de monopatín en la vía pública dirigidas a la comunidad.

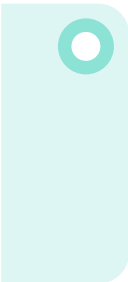
En segundo grado, el área Conocimiento del Mundo y su contenido “Formas en las que se organizan los espacios para brindar un servicio”, habilita el reconocimiento del sistema de transporte en la ciudad y las vías de circulación, y ofrece un recorrido por las transformaciones de la movilidad a lo largo del tiempo, identificando las permanencias en el espacio, los servicios de transporte, las sociedades y los sujetos viales. El eje se retoma en el contenido “Normas que regulan la prestación de servicios”. También se retoma en Teatro con el contenido “Las normas de convivencia y señales en el espacio público que favorecen la seguridad y la convivencia.” Se recomienda el trabajo con diversas fuentes y documentos históricos, como planos, textos, grabados, fotografías y material audiovisual, para reflexionar acerca de estos cambios y sus permanencias, así como sus implicancias en la seguridad y el cuidado de las personas. También es una oportunidad para comunicar reflexiones, conocimientos y propuestas de manera oral, escrita, gráfica y audiovisual a través de producciones en distintos formatos.

Al abordar el eje *Movilidad sustentable* es importante reconocer los problemas ambientales generados por la movilidad, como los congestionamientos y la contaminación del aire, y priorizar el uso del transporte público, los desplazamientos a pie, en bicicleta y en monopatín, con base en los principios del cuidado de la salud y del ambiente. En segundo grado, Conocimiento del Mundo, en el contenido “Factores diversos que pueden alterar la salud integral: condiciones ambientales, factores físicos y factores sociales”, y en articulación con Educación Ambiental, se recomienda proponer situaciones que permitan observar y reconocer, en relación con los medios de transporte y los modos de vida urbanos, los tipos de gases de efecto invernadero generados por los vehículos automotores con base en combustibles fósiles y las vibraciones producidas por el ruido de los vehículos en los entornos urbanos. Se pueden profundizar estos contenidos en tercer grado de Conocimiento del Mundo con el contenido “La importancia de los espacios públicos para la vida en la ciudad. Observación directa y registro como forma de conocer y recoger información. Localización en planos y mapas” en articulación, también, con Educación Digital.

Asimismo, en segundo grado, el eje se articula con Tecnologías, Diseño y Programación al abordar los contenidos “Combustibles que se utilizan para transportes motorizados a partir de bienes naturales limitados”, “Características de los transportes según los momentos históricos y las regiones geográficas” y “Análisis del impacto ambiental por el uso de diferentes medios de transporte y sus alternativas sustentables en un contexto determinado (ciudad)”. En articulación con Educación Ambiental, permite explorar las alternativas energéticas de la movilidad y sus efectos en el ambiente.

En tercer grado, los contenidos de Tecnologías, Diseño y Programación se profundizan con el contenido “Energía necesaria para el transporte, por ejemplo, vehículos propulsados por combustibles derivados del petróleo (nafta y diesel) y combustibles alternativos (eléctricos, híbridos, solares, biodiesel, hidrógeno”, lo cual permite generar propuestas de movilidad sustentable.

En el tratamiento del eje *Movilidad inclusiva y equidad* es importante contemplar a la movilidad como un derecho que habilita el ejercicio de otros derechos, como la educación, la salud y la cultura.

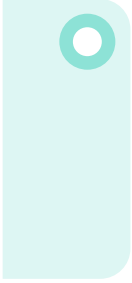


La movilidad, en tanto cuestión pública en la formación del ejercicio de la ciudadanía, debe considerar las necesidades de los diversos individuos y grupos que se desplazan por el espacio público. Desde esta perspectiva el eje propicia el reconocimiento del derecho a la movilidad, la identificación de individuos y grupos vulnerables en el espacio, la equidad y el acceso a los sistemas de transporte.

Este eje propone el reconocimiento de la relación entre la movilidad y el acceso a las actividades y servicios que ofrecen las ciudades para diferentes sujetos y grupos sociales. Invita a reconocer barreras físicas y simbólicas a través de la observación y representación de itinerarios peatonales, escaleras y rampas, baños públicos accesibles, señales verticales y elementos urbanos como los semáforos sonoros y zonas reservadas en espacios públicos, en articulación con Educación Artística y Música en primer y tercer grado. Invita a la lectura y discusión de textos, el análisis de imágenes y material audiovisual, recorridos a pie, la representación a través de fotografías, material audiovisual, dibujos y croquis, así como la escritura de textos sencillos que reflejen lo más fielmente posible lo observado.

Es deseable que las instancias de evaluación formen parte del proyecto de enseñanza de cada área y estén en relación con los indicadores establecidos en las áreas para cada uno de los contenidos que se detallan en las orientaciones. Las instancias de evaluación deben ser múltiples y

diversas, proporcionar información rica, compleja y variada acerca de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grupos. Las decisiones sobre la evaluación deben permitir articular los aprendizajes de la temática con los del área específica, entramando los conocimientos nuevos con los previos para que se enriquezcan mutuamente.




En todas las áreas se enseñan contenidos conceptuales sobre el mundo social y natural, a la vez que modos de acercarse al conocimiento (como observar, describir, registrar, buscar información, resolver problemas, plantear posibles explicaciones y establecer comparaciones), por lo que la evaluación deberá relevar información sobre la apropiación que van realizando los estudiantes en relación con dichas prácticas específicas.

Los indicios de esta apropiación se obtendrán a partir de la observación sistemática o incidental, así como a través de producciones en situaciones creadas específicamente.


Es recomendable ofrecer instancias variadas e instrumentos de evaluación al inicio, durante y al final del desarrollo del tema de enseñanza. Por ejemplo, la indagación y el registro de los saberes previos, a través de dibujos o textos breves, pueden retomarse al finalizar la propuesta para revisar, enriquecer, complejizar o complementar esos conocimientos iniciales con lo que aprendieron a lo largo de las actividades. Se puede acompañar esta evaluación con preguntas que orienten la reflexión sobre el propio proceso: “¿Qué cosas aprendiste que antes no sabías? ¿Qué tuviste que hacer para aprender? ¿Qué creés que te faltó aprender? ¿Por qué? ¿Qué te costó más?”. Esta actividad no solo aporta a la evaluación docente, sino que permite a los estudiantes sistematizar y darle sentido al camino transitado en una secuencia o proyecto, y a largo plazo, otorga mayor autonomía para aprender.

La bitácora o portfolio puede ser de gran utilidad como instrumento que permite recopilar información y documentar el proceso de cada estudiante, por ejemplo, el registro del estado de las calzadas, la señalética, los vehículos, el equipamiento y las prácticas viales. Es recomendable que contenga una colección de los trabajos realizados fechados, que tanto docentes como estudiantes participen en su armado (teniendo en cuenta que estos trabajos permitan observar progreso) y también en el armado de los criterios para su evaluación.

Prevención de Consumos Problemáticos

Accedé al
Glosario. bit.ly/DC-Glosario

Al diseñar propuestas educativas sobre Prevención de Consumos Problemáticos, es fundamental considerar los contenidos específicos de diversas áreas del conocimiento (Educación Física, Conocimiento del Mundo, Tecnologías, Diseño y Programación) y sus interrelaciones, así como las estrategias pedagógicas que se van a implementar. Estas propuestas, enmarcadas dentro de la planificación de las **Experiencias de Trabajo Interareal (ETI)**, adoptan un enfoque integral y complejo que implica una selección de los contenidos de las áreas mencionadas y las áreas y temáticas transversales. Así, se pueden llevar a cabo como secuencias didácticas, proyectos áulicos o institucionales, adaptándose a las necesidades del grupo y a las características de cada escuela.

 De este modo, es posible diseñar situaciones de enseñanza interdisciplinarias mediante procesos de investigación, reflexión y acción guiados y acompañados por el docente que motiven a los estudiantes, enriquezcan el aprendizaje y faciliten la reflexión sobre la temática.

Además, se propone la utilización de diferentes recursos analógicos y digitales adecuados para su edad, y la implementación de acciones concretas en la escuela o en su entorno, fomentando la participación activa de la comunidad educativa.

A continuación, se presentan posibles proyectos para integrar los ejes de Prevención de Consumos Problemáticos en la escuela y desarrollar propuestas de enseñanza. Es importante considerar que estos ejes no se trabajan de manera aislada. Al seleccionar el recorte de un tema, es posible incluir distintas dimensiones que den cuenta de su complejidad. Por ejemplo, se puede indagar las modalidades de entretenimiento en otros momentos históricos, recurriendo a testimonios de las familias o a miembros de la comunidad educativa y, luego, comparar con los hábitos adquiridos a partir de las elecciones diarias en relación con los juegos, las compras y la obtención de juguetes en la actualidad. Asimismo, se propone reflexionar acerca de cómo las tendencias culturales pueden influir en la manera de pensar, valorar y sentir las experiencias para la satisfacción de las propias necesidades y las formas de vincularse con estudiantes demás.

Para abordar el eje *Prácticas saludables en la sociedad de consumo* se sugiere seleccionar contenidos de las áreas. Por ejemplo, en Conocimiento del Mundo, se puede trabajar la identificación de prácticas saludables como la alimentación adecuada, los controles médicos, los tiempos de descanso, de juego y de esparcimiento, entre otros, considerando que esto puede variar en distintas personas que tengan diferentes requerimientos de apoyo o que necesiten tipos específicos de alimentación, modos de hacer actividad física, entre otros. En Tecnologías, Diseño y Programación, se puede tratar el tiempo de uso de los dispositivos, mediante la distinción de momentos de estudio, de entretenimiento, de socialización, entre otros, y el **abuso** o el **uso** de estas tecnologías y las estrategias para la navegación segura en los entornos digitales, la protección y los contenidos propios y ajenos. En Educación Física, se puede identificar el **consumo problemático** de tecnología digital y su relación con el sedentarismo.

 Glosario

En este sentido, en los proyectos, se sugiere realizar actividades previas para investigar y explorar con los estudiantes las prácticas lúdicas, deportivas, artísticas que realizan en sus momentos de esparcimiento fuera de la escuela, así como investigar qué espacios públicos y clubes son inaccesibles o excluyen a niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Esto ayudará a fomentar una cultura del cuidado interpersonal que sea inclusiva. Luego, se pueden generar espacios para intercambiar lo investigado invitando a las familias a compartir la experiencia y escribiendo **bitácoras** o diarios,

con su colaboración. Después de la actividad, es interesante crear una cartelera, un *blog* o un *podcast*, entre otras variantes de difusión, para promover las actividades que fomentan hábitos saludables. Por ejemplo, la actividad física regular, la higiene corporal adecuada, la participación en actividades culturales que fomenten la imaginación y la creatividad, la inclusión en propuestas lúdicas que promuevan la capacidad de espera, la atención y la tolerancia a la frustración, la alimentación saludable, etc. Se sugiere articular con los contenidos de Educación Sexual Integral y con la temática transversal Educación Alimentaria.

También se recomienda que los estudiantes acudan a la biblioteca escolar para desarrollar sesiones de lectura que favorezcan la imaginación, la satisfacción diferida y no inmediata de los impulsos, a través del vínculo con los objetos de la cultura que ofrece la escuela.



Es fundamental trabajar grupalmente en la construcción de una agenda saludable donde se plasmen las normas para regular el tiempo, la frecuencia y los lugares adecuados para el consumo responsable de la tecnología digital. Se puede invitar a las familias a contribuir con aportes para establecer juntos acuerdos y consensos sobre la implementación y el cumplimiento de dichas normas, como también los posibles abordajes pedagógicos cuando las normas no se pueden sostener.

Por ejemplo, se sugieren lecturas de cuentos y materiales audiovisuales que invitan a la reflexión conjunta. Se sugiere articular esta exploración con los contenidos del eje *Ciudadanía digital*, del área transversal de Educación Digital, en el que se trabajan temáticas comunes.

Para promover actividades lúdicas, artísticas, literarias y deportivas y fomentar hábitos saludables dentro y fuera de la escuela, resulta apropiado desarrollar secuencias didácticas que incluyan un trabajo con imágenes y otros tipos de representaciones, siempre atendiendo a la accesibilidad de los materiales y recursos. Esto busca favorecer la capacidad de espera, la tolerancia a la frustración y otras habilidades que median la relación con el propio cuerpo, con estudiantes demás y con los recursos culturales que ofrece el contexto social.

Para trabajar el eje *Perspectiva cultural del consumo, el entretenimiento y la vida cotidiana*, se sugiere la selección de contenidos del área Conocimiento del Mundo. Por ejemplo, las características de las infancias de diferentes grupos sociales, los juegos y los espacios de recreación en el pasado.



Glosario

Es importante crear proyectos que exploren la perspectiva cultural del entretenimiento, los juegos y el **consumo** con la participación de las familias. Esta iniciativa busca incentivar a los estudiantes a descubrir la riqueza de los juegos y juguetes de épocas pasadas, promoviendo experiencias lúdicas compartidas con el entorno familiar. Al compartir recuerdos de su infancia, las familias los ayudarán a conocer una variedad de juguetes y actividades lúdicas.



Glosario

Es importante que los adultos actúen como moderadores responsables frente al **consumismo**, regulando las preferencias de juegos y juguetes. Estas propuestas amplían las opciones de entretenimiento, integrando conocimientos comunitarios y presentando nuevas alternativas. Se recomienda vincular esta exploración con los contenidos de Educación Sexual Integral.

Al mismo tiempo, se puede trabajar bajo la premisa de que cualquier material sensorial natural o reciclado, que sea seguro y accesible, y que tenga diferentes dimensiones, propiedades y tamaños, puede convertirse en un juguete. Esto significa que las oportunidades de juego no dependen **exclusivamente** de tener juguetes comerciales o juegos digitales. El énfasis radica en potenciar

el juego con objetos no estructurados, como cajas de cartón, elementos reciclables y juegos de imaginación, complementando las actividades lúdicas que se dan dentro del entorno virtual y otro tipo de experiencias donde los estudiantes no participan en la creación del material lúdico.

En ese sentido, se propone elaborar una **ludoteca institucional**, donde se construyan distintos juegos y juguetes que los estudiantes van a utilizar en el espacio de recreo. Además, se pueden organizar jornadas con las familias y otras instituciones del sistema educativo, por ejemplo, encuentros de juegos entre primer grado y sala de 5 años del nivel inicial, o jornadas de juegos con el centro de adultos mayores de los barrios.

En la sociedad de consumo, se valora lo novedoso y el cambio constante, vinculando la diversión a la posesión más que a la creación de objetos. Predominan los juguetes industriales, tecnológicos y altamente estructurados, que son fácilmente descartables. Esta propuesta busca que los estudiantes construyan, exploren y disfruten con elementos simples y cotidianos, promoviendo la capacidad de espera, la creatividad y la preservación del juguete en espacios de intercambio.

Para cada uno de los ejes, se propone organizar los proyectos considerando agrupamientos flexibles, basados en criterios de interés común entre estudiantes del mismo grado, distintos grados, ciclos o espacios compartidos con las familias.

Acorde con las estrategias de enseñanza, las **instancias de evaluación** abordarán los modos de interactuar con el objeto de conocimiento, que incluyen, entre otras cuestiones, la posibilidad de plantearse preguntas, la disponibilidad para intercambiar opiniones, experiencias e información, la capacidad de recuperar e integrar información relevante, la disposición para reflexionar sobre los contenidos trabajados en las experiencias interareales, y sobre los recortes temáticos aquí tratados.

Es preciso determinar los indicadores de logro dentro de las distintas áreas curriculares del diseño curricular, articulados con la prevención de consumos problemáticos, como criterios que orientan las propuestas de evaluación. Estos indicadores buscan promover en los estudiantes la reflexión y la capacidad de tomar decisiones saludables y responsables respecto de su bienestar físico y emocional.



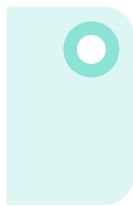
De esta manera, se busca la identificación de prácticas de cuidado integral del cuerpo (alimentación saludable, esparcimiento y juego, descanso, etcétera) y el reconocimiento de las ventajas de poder adoptarlas. Además, favorecer la reflexión sobre cómo el uso excesivo de tecnología puede interferir con estos cuidados, sobre la exposición en las redes y sobre las prácticas de navegación segura.

Estos indicadores también promueven la identificación de diversos modos de vida de distintas comunidades y la expresión de ejemplos de situaciones de maltrato, prejuicios y discriminación en la vida cotidiana. Asimismo, buscan facilitar la elaboración de acuerdos para construir vínculos respetuosos de la diversidad y la identificación de cambios y permanencias en espacios públicos de la ciudad relacionados con momentos significativos del pasado. Finalmente, se pretende el reconocimiento y el desarrollo de propuestas sobre diferentes formas de resolver conflictos en situaciones de la vida cotidiana.

Al finalizar cada secuencia didáctica, proyecto áulico o institucional según el tópico de uno de los ejes, se recomienda seleccionar un trabajo o un producto que implique algún grado de síntesis del trayecto realizado y permita dar cuenta de los avances en el aprendizaje, sin que sea necesaria

otra instancia formal. Algunos productos grupales (como una cartelera, un folleto, un video o un *podcast*) pueden concentrar esfuerzos y posibilitar estrategias de prevención que fomenten la salud integral. De este modo, el docente puede observar si cada estudiante alcanzó las metas de aprendizaje, teniendo en cuenta muy especialmente la distancia recorrida desde el punto de partida hasta la producción final.

Considerando la centralidad que se le otorga desde Prevención de Consumos Problemáticos a la participación de los estudiantes en proyectos de interacción con los actores institucionales y otros estudiantes de la escuela, las familias y otros integrantes de la comunidad barrial, es recomendable que se privilegien modalidades de evaluación y coevaluación.



Mientras que en la autoevaluación cada estudiante observa y pondera sus propios procesos de aprendizaje, en la coevaluación se construye entre pares o entre docentes y estudiantes una mirada sobre estos procesos en un ambiente de respeto y diálogo franco.

Estas instancias de autoevaluación y coevaluación son situaciones de fuerte impacto formativo porque favorecen la reflexión y la toma de conciencia, útiles tanto para la evaluación como para la continuidad del proceso de aprendizaje.

