

Segundo  
ciclo

2024

# Diseño curricular

Nivel primario  
Ciudad de Buenos Aires



● Orientaciones  
para la enseñanza  
y la evaluación

Buenos Aires  
aprende

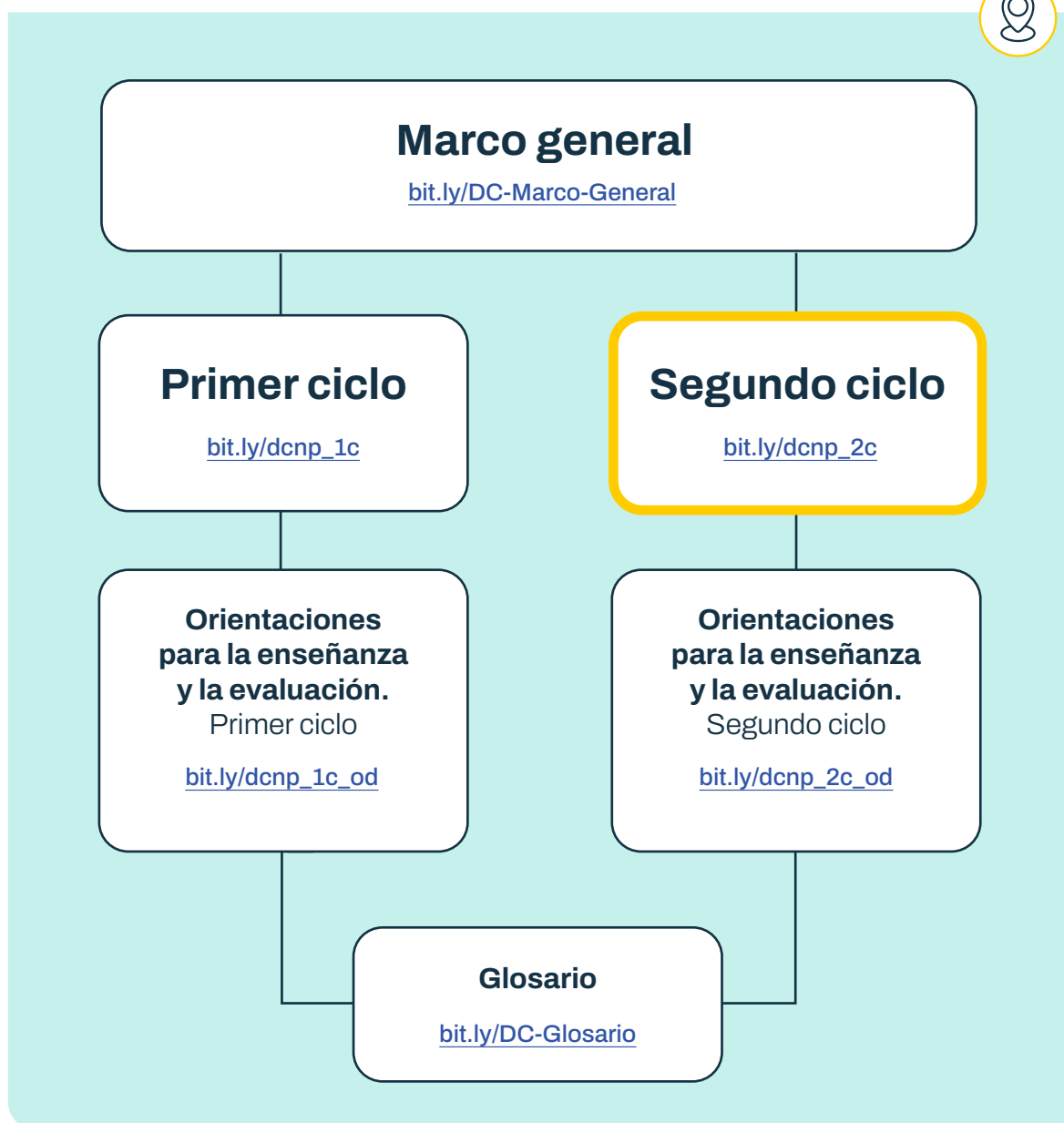
Ministerio de Educación



**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](https://bit.ly/dcni_salas_4-5)

Acceso al Diseño curricular de la NES:  
[bit.ly/3UGopNo](https://bit.ly/3UGopNo)


# Índice

## Orientaciones para la enseñanza y la evaluación

 <b>Lengua</b> .....	<b>5</b>
 <b>Matemática</b> .....	<b>12</b>
 <b>Ciencias Naturales</b> .....	<b>27</b>
 <b>Ciencias Sociales</b> .....	<b>39</b>
 <b>Educación Artística</b>	
<b>Artes Visuales</b> .....	<b>48</b>
<b>Música</b> .....	<b>58</b>
<b>Teatro</b> .....	<b>66</b>
 <b>Educación Física</b> .....	<b>74</b>
 <b>Lenguas Adicionales</b>	
<b>Inglés</b> .....	<b>86</b>
<b>Francés, Italiano, Portugués</b> .....	<b>95</b>
 <b>Tecnologías, Diseño y Programación</b> .....	<b>104</b>
 <b>Educación Ambiental</b> .....	<b>109</b>
 <b>Educación Digital</b> .....	<b>113</b>
 <b>Educación Sexual Integral</b> .....	<b>118</b>

	<b>Formación Ética y Ciudadana</b> .....	<b>122</b>
	<b>Educación Alimentaria</b> .....	<b>126</b>
	<b>Educación Financiera para la Vida</b> .....	<b>130</b>
	<b>Movilidad Sustentable y Segura</b> .....	<b>134</b>
	<b>Prevención de Consumos Problemáticos</b> .....	<b>138</b>

# Orientaciones para la enseñanza y la evaluación

Accedé al  
Glosario.   
[bit.ly/DC-Glosario](https://bit.ly/DC-Glosario)

## Lengua

Durante el primer ciclo de primaria, los objetivos de enseñanza se centran en consolidar el proceso de alfabetización a través de actividades que facilitan la identificación de sonidos del habla y su correspondencia con las letras, promoviendo la lectura y la escritura de manera autónoma. Además, el abordaje de las diferentes habilidades lingüísticas fortalece la capacidad de comunicarse y de comprender y producir **textos** orales y escritos.

 Glosario

En el segundo ciclo, se prioriza que los estudiantes logren desenvolverse con autonomía en situaciones que demandan habilidades para leer, comprender y producir textos de complejidad creciente. Así, la lectura se convierte en una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento y del conocimiento disciplinar (leer para aprender). Paralelamente, se espera que los estudiantes se consoliden como escritores autónomos capaces de identificar y solucionar problemas que pudieran aparecer en la escritura, ajustando progresivamente sus textos al género correspondiente y aplicando conocimientos ortográficos y lingüísticos durante la revisión de sus producciones.

Se busca, de este modo, continuar y profundizar el trabajo de lectura de textos iniciado en el ciclo anterior, por lo que es fundamental el andamiaje docente que incluye el trabajo con vocabulario específico (por ejemplo, de palabras que resulten desconocidas para los estudiantes) y la recuperación de conocimientos previos ajustados a lo que se va a leer (por ejemplo, a partir de conversaciones previas a la lectura). Asimismo, se fomenta la inclusión de producciones multimodales en los recorridos de lectura y los proyectos del área, trabajando sistemáticamente los aspectos particulares de los formatos digitales.



Los ejes del área organizan habilidades y conocimientos para la comprensión y la producción de distintos géneros textuales, así como para el desarrollo discursivo de los estudiantes, facilitando la planificación de actividades en un marco de enseñanza progresiva y estructurada. El foco estará puesto en consolidar los procesos de lectura y escritura en contextos de uso del lenguaje oral o escrito, atendiendo a los procesos lingüísticos y cognitivos que subyacen a la comprensión y a la producción de textos.

Los ejes son los siguientes:

1. *Comprensión lectora.*
2. *Producción de escrita.*
3. *Oralidad.*
4. *Conocimiento de la lengua.*

El eje *Comprensión lectora* se enfoca en el desarrollo de estrategias que permitan a los estudiantes identificar y resolver dificultades durante la lectura, reponer información implícita, reconocer ideas centrales, recuperar la información después de leer, relacionar los textos entre sí y



volver a usar ese conocimiento en otras situaciones y contextos (por ejemplo, para escribir un texto). A medida que avanzan en los grados, se introduce la comprensión de nuevos tipos textuales (narrativos literarios y no literarios, expositivos más avanzados, argumentativos, epistolares), temáticas más complejas o textos de mayor longitud. En el caso del abordaje literario se busca que comiencen a identificar recursos propios de cada género, a analizar y a relacionar obras para ampliar su conocimiento sobre autores y temáticas.



En el eje *Producción escrita*, se propone a los estudiantes situaciones didácticas para la creación de textos literarios y no literarios, atendiendo a los procesos que intervienen en la escritura. En los grados superiores, se avanza progresivamente en la presentación y en la producción de nuevos tipos textuales (narrativos literarios y no literarios, expositivos de diferentes estructuras, argumentativos, epistolares), así como con temáticas más complejas o con textos de mayor longitud.

Tanto en la comprensión como en la escritura, se promueve el trabajo en articulación con Educación Digital y el abordaje en distintos soportes y formatos, y se favorece la publicación de los textos escritos.

En el eje *Oralidad*, se sostiene y avanza en el reconocimiento de la diversidad lingüística como un rasgo inherente a la naturaleza del lenguaje y de la sociedad. Además, se atiende a la producción y a la comprensión de discursos orales en intercambios grupales con diversos propósitos. El contenido de este eje se trata también en articulación con otras áreas para organizar exposiciones orales sobre temas de estudio, debates o recursos audiovisuales, para compartir diversas problemáticas con la comunidad. Asimismo, se busca enseñar la planificación y el uso estratégico de recursos en el discurso oral, generando instancias de práctica mediante exposiciones, recitado de poemas o representación teatral de obras.



#### Glosario

Por último, el eje transversal *Conocimiento de la lengua* se enfoca en aspectos de la gramática de la lengua y en las convenciones del sistema de escritura del español (ortografía). Dentro de este eje se busca explicar cómo funciona el sistema de la lengua mediante la descripción de distintas unidades de análisis (oraciones, sintagmas, palabras, morfemas, fonemas, etc.). Si bien durante la producción y la comprensión de textos se atiende de modo implícito a aspectos relacionados con este campo, también se sugiere a los docentes planificar instancias de trabajo que traten cuestiones fundamentales de la gramática de manera específica. La enseñanza, la práctica y el uso de distintas nociones gramaticales permitirán a los estudiantes desarrollar procesos de reflexión sobre el lenguaje, de adecuada producción y de supervisión de su comprensión. Esta conciencia metalingüística no proviene enteramente del conocimiento implícito que como hablantes nativos poseen de su lengua, sino que requiere de enseñanza y de aprendizaje. Conocer la ortografía de las palabras, por otra parte, permite su reconocimiento sin esfuerzo durante la lectura y asegura que, al escribir un texto, el proceso no se vea continuamente interrumpido por dudas del escritor. En relación con la ortografía se propone, por un lado, corregir las palabras mal escritas mostrando el error y explicando la dificultad y, por otro, indicar la forma adecuada de escribirlas. Por otra parte, se sugiere planificar instancias de trabajo en las que se preste especial atención a las palabras con complejidad ortográfica. La forma convencional de escritura de este tipo de palabras se afianza y se recuerda mejor cuando se practican con frecuencia y se usan en contextos diversos (dictados con revisión, copias, crucigramas, deletreo oral). La idea principal es que todas las actividades lleven a escribir, en reiteradas ocasiones, las palabras sin errores, para que sus representaciones ortográficas queden guardadas en la memoria.

La planificación de la enseñanza del área a lo largo del año deberá atender a todos estos ejes, lo que supone incluir:

**Instancias de lectura en voz alta por parte de los estudiantes para afianzar la fluidez en la lectura.** Desde el primer ciclo se proponen distintos modos de leer: en eco, a coro, en parejas o de manera individual, con el fin de promover la fluidez lectora, es decir, para que los estudiantes lo hagan de manera precisa, con la velocidad y la prosodia adecuada. Durante el segundo ciclo, es fundamental evaluar el nivel de fluidez lectora y avanzar en propuestas diferenciadas (lectura de textos breves pero adecuados a la edad de los estudiantes) cuando se observa que algunos todavía leen lentamente y de forma trabajosa. Igualmente, para la totalidad del grupo se ofrecen situaciones específicas de prácticas de lectura en voz alta para que el docente pueda observar los progresos en la fluidez lectora de los estudiantes. Algunas de estas prácticas incluyen leer de manera expresiva para otros. Por ejemplo, se pueden organizar sesiones de lectura de diversos géneros para distintos auditorios, como lectura de poemas para la producción de grabaciones o talleres para los niños más pequeños de la escuela; teatro leído; lectura de textos literarios para radio (*podcasts*); audiocuentos y un club de lectores o de narradores.

**Instancias para promover el desarrollo de estrategias de comprensión de textos.** Las estrategias de lectura ponen en juego operaciones mentales que permiten la comprensión. Son actividades conscientes y controlables que facilitan a los estudiantes lograr distintos propósitos para avanzar en su trayectoria escolar, enfrentándose a textos cada vez más complejos (por los temas o conceptos que tratan, por el lenguaje o el vocabulario que usan). Los textos que se presentan deben desafiar sus habilidades de comprensión, promoviendo el uso del lenguaje académico, así como su motivación y habilidades de metacognición. Por eso, es importante plantear actividades de lectura que enseñen estrategias de manera explícita. Por ejemplo, antes de leer, el docente y los estudiantes establecen el objetivo de la lectura y se recuperan los conocimientos previos sobre el tema; durante la lectura, se monitorea la tarea para identificar dificultades, resolverlas y reconocer las ideas centrales; después de la lectura, se vuelve a conversar sobre el texto para recuperar y conectar información a la vez que se plantean actividades para “usar” el conocimiento en situaciones nuevas. La enseñanza explícita de las estrategias de lectura favorece la comprensión profunda de los textos y es un objetivo central de la educación dado que la lectura es una práctica social fundamental para la construcción de significados. Otro tipo de dinámica para abordar la comprensión lectora es el trabajo con las estructuras de los textos, es decir, con la organización propia de cada tipo. Después de leer un texto, se puede pedir a los estudiantes que identifiquen la estructura utilizada y organicen los conceptos o ideas principales en un gráfico que represente el “esqueleto” del texto. Es importante recordar que la práctica de estas estrategias se lleva a cabo antes, durante y después de la lectura, partiendo, en un inicio, del modelado por parte del docente, y siguiendo con el trabajo colaborativo, en pequeños grupos, para que los estudiantes apliquen las estrategias de comprensión aprendidas y se dé lugar así a la práctica autónoma o independiente. Este andamiaje de la comprensión de textos es esencial para consolidar la formación de lectores activos en las distintas áreas de la escolaridad primaria, ya que los contenidos disciplinares pueden resultar desafiantes para la comprensión de los estudiantes.



En el marco del trabajo con textos literarios, el docente propone una selección de obras que permiten el despliegue de estrategias de lectura compartida y comprensión, ya sea con la guía docente (si es un género no trabajado previamente) o de manera autónoma por parte de los estudiantes.

También es posible diversificar las lecturas en función de los intereses de cada niño o subgrupo (proyecto personal de lectura, club de lectores de novelas de aventuras o de cuentos de ciencia ficción, etc.). En estas propuestas, se organizan itinerarios lectores según diversos criterios: por género o subgénero, autor, temática, personajes, motivos y procedimientos literarios, entre otros.



A través de la lectura literaria, se espera que los niños constituyan una comunidad de lectores con la cual interactúan: recomiendan y reciben sugerencias sobre qué leer, escuchan y confrontan sus opiniones e ideas sobre lo leído, amplían su repertorio de lecturas, etcétera. Se sugiere el trabajo articulado y frecuente con la biblioteca de la escuela, que garantiza el acceso a una amplia variedad de materiales que consideran la diversidad de textos y los gustos individuales de los lectores.

**Instancias de intercambios orales:** Estas actividades buscan fomentar interacciones orales a partir de tópicos de interés común, permitiendo a los estudiantes socializar y argumentar sus opiniones en debates sobre diversos temas. El objetivo es que amplíen su capacidad de comunicación y aprovechen todas las posibilidades del lenguaje, teniendo en cuenta las características del entorno, la escuela, el grupo de estudiantes y sus motivaciones. En el segundo ciclo, se apunta a propiciar una participación cada vez más activa y autónoma durante las exposiciones del docente o de los propios estudiantes. La escucha atenta de una exposición, por ejemplo, permite la formulación de preguntas sobre puntos no comprendidos o la solicitud de aclaraciones adicionales. Asimismo, el intercambio de comentarios sobre lo escuchado, acordando o discutiendo las ideas planteadas, supone la posibilidad de formar un juicio crítico y reflexivo, a la vez que pone de manifiesto el trabajo colaborativo en el grupo de pares. También se contempla la necesidad de que los estudiantes realicen producciones orales para comunicar los conocimientos, lo que incluye la planificación y la exposición oral de información elaborada a partir de la consulta de diversas fuentes.

**Propuestas para trabajar la producción escrita de textos diversos.** A partir del eje *Producción escrita*, se plantea a los estudiantes situaciones didácticas de escritura de textos literarios y no literarios. Para ello, se retoman los procesos recursivos involucrados en la producción textual ya trabajados durante el primer ciclo: plan de escritura, composición y revisión, atendiendo a las particularidades de los diversos géneros abordados (distribución de la información, reconocimiento de la estructura global y selección léxica para nombrar y caracterizar participantes y sucesos). A medida que avanzan los grados, se impulsa la producción de nuevos tipos textuales (narrativas literarias y no literarias, textos expositivos, textos epistolares y argumentativos). Por otra parte, puede proponerse la construcción colaborativa de rúbricas para la revisión de las producciones escritas y, en articulación con Educación Digital, la publicación de los textos escritos a través de dispositivos y formatos variados. Al mismo tiempo, la publicación de los textos conlleva tareas específicas de edición en función del soporte donde serán publicados. Por lo tanto, los estudiantes, en colaboración con el docente, deberán tomar decisiones sobre aspectos como el título, la inclusión de imágenes, epígrafos o la diagramación del texto (tipografía, color, uso de sangrías, etc.). También se espera que se familiaricen con algunas estrategias y recursos propios de producciones digitales como *podcasts*, recomendaciones audiovisuales y presentaciones visuales, y puedan utilizarlos en creaciones autónomas.

Durante el proceso de revisión de los textos, los estudiantes van a actuar como lectores críticos de sus propias producciones y las de sus compañeros. El docente abordará las correcciones necesarias si surgen dificultades relacionadas con contenidos gramaticales, recursos cohesivos o cuestiones ortográficas. Sin embargo, se propone planificar la enseñanza explícita de los aspectos transversales que afectan el uso de la lengua tanto en la oralidad como en la escritura y no dejar la aparición de estas nociones al azar.





**Propuestas para el abordaje de distintos aspectos gramaticales.** A partir de diversos textos o mediante actividades específicas, los docentes planifican tareas para trabajar reglas gramaticales y aspectos de ortografía, con el objetivo de sistematizar su enseñanza de manera explícita.

Los estudiantes avanzan en su conocimiento ortográfico aprendiendo reglas y analizando las relaciones de regularidad entre los planos de la lengua y la escritura. Además, se pueden utilizar diccionarios, correctores ortográficos en computadoras y herramientas digitales de escritura predictiva en los dispositivos digitales habituales. A partir de diversos textos o mediante actividades específicas, los docentes planifican tareas para trabajar aspectos referidos al sistema de escritura del español, estructurando de este modo la enseñanza. Este se plantea como un contenido que debe enseñar explícitamente. Los estudiantes van a avanzar en su conocimiento ortográfico aprendiendo algunas reglas y analizando las relaciones de regularidad entre los planos de la lengua y la ortografía. Para ello, entre otras cosas, se sugiere el uso de diccionarios, el corrector ortográfico de la computadora y las herramientas digitales de escritura predictiva en los múltiples dispositivos digitales que se usan habitualmente.

El docente organiza el tiempo didáctico para distribuir los contenidos en el horario del grado, según la jornada escolar (simple o completa) y los ejes de planificación, asegurando que no haya tiempos vacantes. En esta distribución se prestará especial atención a la frecuencia y alternancia de dichas propuestas. De este modo, en las clases de Lengua siempre se estará leyendo, escribiendo y hablando. Asimismo, se contempla el tiempo dedicado al trabajo en la biblioteca institucional y del aula.

En relación con los contenidos ampliatorios, es necesario considerar cómo se articulan con los contenidos nodales, así como también su organización del tiempo y los criterios didácticos. En ese marco, la planificación institucional retoma las indicaciones curriculares sobre los contenidos y, junto con estos, incorpora los géneros que se especifican para cada grado.

El conjunto de las áreas curriculares articula con Lengua para profundizar sus contenidos en los diferentes ejes. Según el proyecto de cada escuela, los contenidos del área pueden articularse con temáticas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales, y con las de áreas transversales como Educación Digital, Formación Ética y Ciudadana, Educación Sexual Integral y Educación Ambiental, o bien con temas transversales de Educación Alimentaria, Movilidad Sustentable y Segura y Prevención de Consumos Problemáticos.

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

Simultáneamente, las vinculaciones con Educación Digital se concretan a través de las características propias de las producciones escritas y orales realizadas por los estudiantes en diversos soportes, dispositivos y formatos, ya sea para comunicar lo aprendido como para compartir productos en torno a lo literario. Se articula, además, con esta área en los contenidos relacionados con la búsqueda de información en internet y en las interacciones verbales con los programas de producción o lectura de textos a través de la inteligencia artificial.

Por su parte, el área de Formación Ética y Ciudadana contribuye a una educación al servicio de la constitución de una sociedad cada vez más libre, justa, democrática y pluralista. Las situaciones de lectura, escritura y oralidad posibilitan la expresión y comunicación del punto de vista individual

o de las conclusiones y acuerdos alcanzados luego de procesos participativos y deliberativos. Además, se vincula con el uso de la palabra para el logro de una convivencia plena en la escuela y de participación ciudadana.

En la enseñanza de la lectura, la Educación Sexual Integral brinda la oportunidad de desplegar los vínculos sociales y afectivos entre pares y con las personas adultas, con el derecho al buen trato. A su vez, se plantea la identificación de formas en las que se manifiesta la diversidad, a través del respeto y el conocimiento de las variedades lingüísticas en la comunidad escolar, reconociéndolas como medios válidos para promover una mirada más inclusiva de sus hablantes.



Para evaluar en segundo ciclo en el área de Lengua, es importante poner en primer plano la estrecha relación entre los aprendizajes escolares y las condiciones brindadas por la enseñanza. En efecto, los puntos de partida de los estudiantes de un grupo suelen ser muy diversos: varían según los aprendizajes realizados en el primer ciclo, según su mayor o menor participación en situaciones de intercambio oral, lectura, producción y su trayectoria escolar. Además de incluir en la enseñanza los elementos necesarios para que todos puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos, es esencial concebir la evaluación con el fin de ajustar las propuestas de enseñanza. En este sentido, los objetivos de aprendizaje y los indicadores de logro que se incluyen en este diseño tienen la intención de orientar la enseñanza y la evaluación, sin pretender ser categorías taxativas y excluyentes.

En el diseño curricular se hacen explícitos los contenidos e indicadores de logro esperados para cada grado. La evaluación continua que realiza el docente debe enfocarse en observar si las habilidades propuestas han sido alcanzadas o en qué medida se ha avanzado. 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.

Las distintas instancias de evaluación posibilitan ajustar la planificación, pensar modos de identificar avances y registrar los aspectos pendientes para seguir trabajándose.

En las evaluaciones del segundo ciclo es importante atender a los siguientes aspectos:

- El nivel de fluidez en la lectura por parte de los estudiantes.
- La comprensión lectora de diversos géneros textuales literarios y no literarios, cada vez de mayor longitud y complejidad lingüística y estructural.
- La planificación, la redacción de textos coherentes y la revisión de los mismos agregando información, empleando vocabulario preciso y un registro adecuado, incorporando recursos cohesivos y atendiendo a la ortografía y a la gramática.
- La participación en diálogos y exposiciones orales para compartir, desarrollar ideas o buscar acuerdos.
- El aprendizaje y el uso reglas de la gramática para analizar, categorizar y reflexionar sobre las partes de la oración, las clases de palabras y sus funciones, los tiempos verbales y los significados de las palabras.

Para establecer los progresos realizados por los estudiantes, son instrumentos esenciales *la observación y el registro* de lo que sucede en la clase, así como de los desempeños de cada niño. Además, las *producciones* de los estudiantes son un recurso que aporta información relevante en relación con la escritura, ya que permiten observar la consolidación de los subprocesos (escritura de palabras, redacción, revisión) y la autonomía con la que realizan la tarea en distintos momentos. Por ejemplo, para evaluar la producción de textos se podría proponer organizar desde el comienzo del año un portfolio donde coleccionen los trabajos que pongan en evidencia el recorrido realizado como escritores y reflexionar sobre las mejoras observadas en base a criterios predefinidos en las metas de aprendizaje.




Las evaluaciones pueden servir para que los estudiantes tomen conciencia de los aprendizajes realizados en relación con ciertos contenidos, hacen posible *pasar en limpio* lo aprendido e institucionalizarlo y contribuyen a elaborar criterios compartidos en base a los cuales cada estudiante puede apreciar sus propios progresos y dificultades.

Para construir las evaluaciones es necesario considerar algunos criterios: evaluar aquello que haya sido sistemáticamente enseñado, modelar con un ejemplo la consigna e incorporar situaciones de revisión. Asimismo, evaluar supone una retroalimentación del docente que posibilita conversar con los estudiantes sobre los errores frecuentes, las consignas que pueden haber sido mal interpretadas y lo que se seguirá trabajando para consolidar el proceso.

Un gran desafío es incluir la diversidad en el aprendizaje, en la enseñanza, así como en la evaluación. Por ello, se apunta a que todos los niños tengan oportunidades de apropiarse de los contenidos, a garantizar condiciones didácticas, a brindar situaciones diversas que promuevan que todos se involucren y avancen en el aprendizaje. La tarea es seleccionar y diseñar las situaciones que proponen los ejes para abordar los contenidos del diseño en cada año. De esta manera, se plantea, por ejemplo, *variar la selección de lecturas propuestas, escuchar leer y participar en un espacio de conversación literaria*, releer con autonomía un texto ya leído por el docente para localizar información o para elegir un fragmento interesante, leer para decidir si un texto es pertinente para informarse sobre un tema o para estudiar en profundidad.



Glosario

Accedé al  
Glosario   
[bit.ly/DC-Glosario](https://bit.ly/DC-Glosario)

## Matemática

Retomando y ampliando las orientaciones presentadas para el primer ciclo, en el marco de esta propuesta curricular se ofrecen una serie de estrategias específicas para la enseñanza y evaluación en el área de matemática del segundo ciclo, con el objetivo de potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

Es crucial, en este contexto, abordar no solo los contenidos académicos, sino también los factores afectivos que influyen significativamente en el desempeño en matemática. Entre ellos, la ansiedad matemática, junto con la motivación, los intereses, las creencias y las actitudes, debe ser una consideración integral a lo largo de toda la trayectoria educativa.

Particularmente, es importante contrarrestar las creencias negativas y los estereotipos de género que pueden llevar a autolimitaciones, especialmente entre las estudiantes. 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...) 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 estudiante 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.

El nivel primario, particularmente el segundo ciclo, se enfoca en el desarrollo de las **capacidades** matemáticas fundamentales, asegurando que estén estrechamente vinculadas con los contenidos matemáticos pertinentes. Por ejemplo, para el desarrollo del *pensamiento crítico y reflexivo* se requiere del desarrollo de la capacidad de *comunicación* clara y precisa para su expresión. El pensamiento crítico analiza y evalúa las ideas numéricas o geométricas de otros o de sí mismo, mientras que el pensamiento reflexivo no solo genera nuevas ideas, soluciones o preguntas, sino también la formulación de nuevos problemas matemáticos.



En este nivel, la modelación matemática se convierte en una herramienta para que los estudiantes representen situaciones y fenómenos de la realidad, permitiéndoles abstraer, analizar y ajustar los modelos que construyen a partir de sus observaciones. Por ejemplo, la modelación de reparto de fracciones en un reparto equitativo o del área de terrenos rectangulares.

En el segundo ciclo, la flexibilidad cognitiva es la característica que define el progreso de los estudiantes. Es donde aplican los conocimientos y procesos necesarios para resolver problemas matemáticos en diferentes contextos, comunican con claridad los procesos de razonamiento, construyen soluciones creativas y mejoradas de forma colaborativa; y están abiertos a modificar sus propias opiniones ante nuevos datos y argumentos convincentes. La capacidad de modelar

matemáticamente contribuye directamente a este proceso, ya que implica resignificar las representaciones matemáticas de acuerdo con nuevas ideas, experiencias y perspectivas.

Particularmente, tanto en intercambios grupales como en trabajos individuales, se espera que los estudiantes determinen sus propias opiniones sobre los conceptos matemáticos trabajados, formulando nuevas preguntas y considerando y respetando distintos puntos de vista.

Especialmente, el trabajo con **juegos matemáticos** durante el segundo ciclo implica ciertas ventajas a la hora de sacar conclusiones a partir del análisis de las estrategias desarrolladas y establecer generalizaciones; también, es más sencillo con los niños mayores modificar ciertas reglas, cambiar modalidades de un mismo juego, complejizar la tarea o agregar variables a considerar.



Muchos de los contenidos centrales del segundo ciclo, como los números racionales, las propiedades de las figuras y de los cuerpos, los múltiplos y divisores, entre otros, pueden ser, en parte, trabajados sobre la base de diferentes juegos, ya sea para aproximarse a ellos, para desarrollar profundidad de ciertos conceptos o simplemente para poner en práctica algunas nociones que ya tienen cierta firmeza.

A lo largo del segundo ciclo, se pretende que los estudiantes puedan conceptualizar la **noción de número** de diversas maneras, de modo que puedan descomponer o agrupar los números según lo más conveniente al enfrentar un problema específico. Es decir, se espera que hayan internalizado que un número puede ser descompuesto en sumas (por ejemplo,  $25 = 20 + 5$  o  $10 + 10 + 5$ ), en factores (como  $25 = 5 \times 5$ ) o que es posible analizar la diferencia entre su valor posicional y su valor absoluto.

Respecto del análisis y reflexión acerca del **valor posicional** de los números, la calculadora es un recurso valioso para resolver situaciones de exploración, estimar un resultado o anticipar las operaciones que estarán involucradas en un cálculo y registrarlas como tarea complementaria.

El número se puede expresar en forma aditiva, aditiva y multiplicativa o con potencias de base 10 en descomposiciones diferentes. El trabajo con la multiplicación y división por la unidad seguida de ceros es un conocimiento previo indispensable para resolver este tipo de situaciones. Es importante que los estudiantes comprendan que tanto la multiplicación como la división por la unidad seguida de cero son cálculos que se pueden resolver utilizando la información proporcionada por la escritura del número.

Estudiar otros sistemas de numeración brinda la oportunidad de comparar y contrastar sus características con el sistema de numeración posicional y decimal. Para que los estudiantes exploren los distintos sistemas, se sugiere proporcionarles datos como números escritos en el sistema respectivo, y la información sobre el valor de algunos símbolos, de modo que puedan deducir los valores de otros símbolos e intentar explicar cómo funciona el presentado. Además, plantear preguntas que inviten a reflexionar sobre el sistema estudiado para analizar sus características: la cantidad de símbolos utilizados, el significado de estos símbolos, el uso del cero, la posición de las cifras y la base numérica utilizada.

Además, es importante plantear preguntas que provoquen reflexiones sobre el sistema que se está estudiando, cuya intención sea propiciar el análisis de las características del sistema en estudio: la cantidad de símbolos empleada, el significado de los símbolos, el uso del cero, la posición de las cifras, la base utilizada.

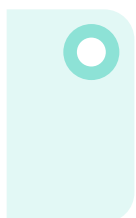


La escritura y lectura de “números grandes”, propio de los últimos grados del segundo ciclo, tiene como objeto profundizar el análisis de las relaciones entre el sistema de numeración y las operaciones. Este proceso se apoya en las descomposiciones polinómicas que los estudiantes pueden realizar en ese momento.

En resumen, es importante diseñar actividades diversas que desafíen a los estudiantes con preguntas que fomenten la reflexión sobre el sistema numérico y amplíen su comprensión y, también actividades que aprovechen los conocimientos previos para desarrollar estrategias de argumentación y cálculo.

El estudio de **los números racionales**, ya sea en **forma decimal o fraccionaria**, constituye un tema central en el segundo ciclo, debido al significativo cambio en la representación del número que se introduce respecto al ciclo anterior. Los números racionales suponen una ruptura respecto de los conocimientos que tienen los estudiantes acerca de los números naturales: una fracción se representa mediante dos números naturales; entre dos números racionales hay infinitos números racionales; entre fracciones de igual numerador, aquella con el denominador mayor es menor o que el tamaño de un número decimal no guarda relación con la cantidad de cifras que lo componen.

Respecto a la densidad del campo, los estudiantes aprenden previamente que cada número natural tiene un sucesor, concepto que no se aplica en el campo de los números racionales. Frente a la tarea: “Encontrá 3 fracciones entre  $3/5$  y  $4/5$ ”, es posible que inicialmente no identifiquen ninguna, asumiendo erróneamente que estas fracciones son consecutivas, porque “el siguiente de 3 es 4”. Aquí entra en juego la noción de equivalencia, lo que permite escribir  $3/5$  como  $6/10$  y  $4/5$  como  $8/10$ , facilitando así identificar  $7/10$  entre ellas. Lo mismo sucede con las expresiones decimales: reconocer que 1,5 es igual a 1,50 y 1,6 es igual a 1,60 puede resultar complejo, ya que, en los números naturales, 160 es mayor que 16. En este campo numérico, la regularidad de que cuanto más largo es el número, mayor es su valor, no es válida. Además, un mismo número racional puede expresarse de infinitas maneras diferentes.

 Por otra parte, un número racional puede tener diferentes interpretaciones: medida, reparto y operador, entre otras. Es propósito de la enseñanza que los estudiantes, mediante la exploración de distintos contextos, atribuyan significado a estas interpretaciones y establezcan conexiones entre ellas.

Para el estudio de las fracciones, se sugiere comenzar con situaciones de reparto y de medición. Las situaciones de reparto pueden ser abordadas a partir de los conocimientos de división con números naturales. Se formulan problemas donde tiene sentido continuar repartiendo después de realizar la división entera. Este tipo de problemas da lugar a la aparición de una diversidad de procedimientos que proporcionan una base sólida para el trabajo con fracciones.

Esta diversidad plantea la necesidad de explorar la noción de equivalencia y puede apoyar otras cuestiones, como: “¿En qué caso se obtiene una porción mayor: repartiendo dos chocolates entre tres o cuatro entre seis? ¿Quién recibe más, el que recibe  $4/6$  o el que recibe  $2/3$ ?”. Los problemas en el contexto de la medida pueden apoyarse en la relación parte-todo, como calcular cuántos paquetes de  $1/4$  kg se necesitan para comprar  $2\ 1/2$  kg.

Diversas propuestas en el aula amplían el repertorio de fracciones usadas por los estudiantes, promoviendo preguntas como: “¿Qué fracción representa la mitad de  $1/5$ ?” o “¿Cuánto es  $1/4$  más  $1/5$ ?”. Estas preguntas otorgan sentido a la suma de fracciones y ayudan a elaborar estrategias de cálculo previas al algoritmo.

El trabajo con áreas presenta nuevos desafíos en comparación con las longitudes, donde siempre se puede armar una unidad. Con las áreas, no siempre es posible reconstruir una superficie equivalente a la unidad, lo que facilita distinguir entre medida y forma. Proponer situaciones donde se establezcan medidas usando relaciones entre unidades (por ejemplo, “una es  $\frac{3}{4}$  de la otra”) enfrenta a los estudiantes a problemas más complejos y profundiza su comprensión de fracciones y medidas. En resumen, el aprendizaje de los números racionales abarca muchos años de escolaridad, y es esencial que el concepto progrese en significados y formas de representación a medida que los estudiantes avanzan.

En referencia a las **operaciones**, la tarea se centra en ampliar los **significados** trabajados en primer ciclo. Es decir, desarrollar el dominio de las operaciones en los diversos campos numéricos, ampliar el **repertorio de cálculos** y disponer de nuevas estrategias de **cálculo mental** basadas en las propiedades que se trabajan en el ciclo anterior y que en este se constituyen en objeto de enseñanza.




Glosario

Algunos significados del **campo aditivo** que no han sido abordados durante el primer ciclo se relacionan con el lugar de la incógnita en algunas situaciones problemáticas. Por ejemplo, el caso en que dos o más transformaciones se componen para dar lugar a otra transformación.

Las formas variadas en las que se presenta la información, así como su tratamiento, son contenidos que deben enseñarse explícitamente. Una forma de lograrlo es mediante la presentación progresiva de problemas de complejidad creciente que requieran identificar los datos necesarios, así como problemas que involucren varias operaciones de suma o restas o situaciones que impliquen el análisis de tablas o gráficos. Las situaciones problemáticas son una herramienta importante que fomenta tanto la activación de diversas estrategias de resolución como la adquisición de una comprensión sólida de las operaciones. Es esencial permitir el uso de múltiples representaciones para explicar cómo se ha resuelto el problema, justificar por qué se considera correcta la solución y explicar por qué tiene sentido en el contexto de la situación. Sin desconocer la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, es posible pensar el rango numérico a utilizar y el lugar de la incógnita en este tipo de situaciones problemáticas como aspectos posibles de modificar a la hora de pensar actividades diversificadas.

En el ámbito del **campo multiplicativo**, una tarea fundamental del ciclo es avanzar y consolidar las primeras aproximaciones que los estudiantes realizaron durante el primer ciclo respecto de los cálculos que involucran la multiplicación y la división, así como los problemas que estas operaciones permiten resolver. Además, será necesario incorporar propuestas de trabajo enmarcadas en distintos contextos que promuevan el uso de las propiedades de estas operaciones, en principio de manera implícita, para luego poder reconocerlas, diferenciarlas y analizarlas de manera más profunda.

A lo largo del ciclo, se busca promover un trabajo colectivo mediante propuestas que inviten a los estudiantes a explorar y progresar en sus estrategias personales de cálculo. El propósito es que la diversidad, la discusión y la validación de las distintas estrategias de cálculo permitan anticipar, controlar resultados y comprender los algoritmos de resolución.

 **La exploración en las estrategias de cálculo y la variedad en las situaciones problemáticas se trabajarán de manera simultánea y en continua relación.**

Al inicio de este ciclo, es importante avanzar progresivamente en la construcción de un repertorio multiplicativo, herramienta que resultará fundamental para resolver situaciones problemáticas en las que el cálculo en sí mismo no debería ser una dificultad, sino más bien un recurso que facilite el desarrollo de la estrategia de resolución.

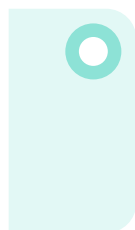
Dentro de los diversos problemas de multiplicación y división que los estudiantes han abordado, se encuentran aquellos que se enmarcan en el contexto de proporcionalidad. En ellos se relacionan dos magnitudes, y las propiedades que los caracterizan serán objeto de estudio en el marco del eje de proporcionalidad. En la resolución de estos problemas se espera que surjan variadas estrategias de resolución, que serán analizadas para evaluar su pertinencia y económica. Además, se avanzará desde el primer ciclo en problemas de organización rectangular. El objetivo es ampliar el trabajo con este tipo de problemas utilizando un rango numérico más grande, profundizando en sus propiedades y en las consignas que requieren la división para su resolución. Esto implica que será necesario guiar hacia la restricción de la suma sucesiva de filas o columnas.

En el segundo ciclo, comienzan las primeras aproximaciones a los problemas de combinatoria que aportan un nuevo significado al gestionar la aparición de aspectos multiplicativos. Desde la utilización de diagramas y cuadros, se avanzará para que identifiquen a la multiplicación como un recurso clave para la resolución. La estrategia para utilizar y la cantidad de variables en los enunciados serán los aspectos que se tendrán en cuenta a la hora de progresar en este contenido, así como la posibilidad de confeccionar actividades diversificadas.

Los problemas mencionados no se limitan únicamente a la multiplicación. Las situaciones de reparto y partición están estrechamente relacionadas con la división desde el primer ciclo. Por lo tanto, el objetivo será seguir explorando este tipo de problemas y avanzar en el abordaje de otros, como aquellos en los que es necesario hacer un análisis del resto y los que invitan a reflexionar acerca de la relación entre dividendo, divisor, cociente y resto. De hecho, la forma en que se relacionan estos cuatro elementos de la división será objeto de análisis y reflexión desde el inicio del trabajo en el campo multiplicativo en el ciclo.

Un nuevo tipo de problemas en este ciclo son los de iteración, que requieren una apropiación progresiva. Inicialmente, se resolverán con restas sucesivas y, con intervención docente, se acercarán a la división y al análisis del resto como estrategia más eficiente. Un ejemplo típico es: “Si se cuenta de manera descendente de 7 en 7 desde el número 331, ¿cuál es el número más cercano a 0 que se menciona?”. Al restar sucesivamente, podrían usar agrupaciones parciales ( $7 \times 10$ ) para acortar las restas. Gradualmente, se restringirá el uso de las restas, fomentando el uso del algoritmo de la división y discutiendo que el resto proporciona la respuesta. En los problemas de análisis del resto, se amplía la lectura de la división, donde el resto será otro dato que se considera para la determinación de un resultado o una respuesta.

Un objetivo de la escolaridad primaria es la construcción, selección y aplicación de diversos procedimientos de cálculo y la verificación de la razonabilidad de los resultados obtenidos en el contexto de un problema matemático. Los estudiantes exploran estos procedimientos y aprenden a elegir entre **el cálculo mental, el cálculo exacto o aproximado y el uso de la calculadora** de acuerdo con la situación a resolver y los números involucrados.



El cálculo mental se constituye en una práctica relevante para la construcción del sentido del sistema de numeración y las operaciones. Y se constituye en una vía de acceso para la comprensión y construcción de los algoritmos, debido a que la reflexión se centra en el significado de los cálculos intermedios.

Para lograr **la construcción del algoritmo** convencional se promoverá el uso de diferentes algoritmos intermedios basados en las relaciones numéricas y estrategias de cálculo utilizadas hasta el momento. Estos algoritmos intermedios, ponen en evidencia las operaciones y propiedades que se aplican en el algoritmo convencional, sin reemplazarlo. No deben convertirse en un procedimiento fijo a

través de repeticiones. considerándolos como una nueva forma de resolver las operaciones, sino más bien como un recurso flexible y estratégico que abona la construcción del algoritmo convencional.

En el caso de la multiplicación, utilizan diversas estrategias de cálculo como la recuperación automática de tablas, la descomposición aditiva, asociaciones (por ejemplo, si  $4 \times 5$  es 20, entonces  $40 \times 5$  es 200) y cálculos con nudos (por ejemplo,  $200 + 35$ ), favoreciendo la construcción de algoritmos. La descomposición de números es más clara que el algoritmo convencional porque considera el significado completo del número.

En cuanto a la división, desde el primer ciclo se trabaja con problemas de reparto y partición. Una estrategia común es la resta sucesiva, sin embargo, al operar con cantidades mayores, se fomenta el uso de agrupaciones para reducir las restas y mantener el control del procedimiento. La intervención docente reorganiza estas estrategias en algoritmos intermedios y promueve el uso del algoritmo convencional.

Respecto del algoritmo de la división, el objetivo es la reducción de pasos (restas y multiplicaciones) mediante el uso del repertorio multiplicativo y la estimación. Es importante establecer en el aula condiciones que permitan sistematizar los procedimientos personales de los estudiantes en algoritmos convencionales de multiplicación y división. Se espera que en sexto grado usen el algoritmo convencional de división y en cuarto grado el de multiplicación.

Dominar los algoritmos no es suficiente; los estudiantes deben aprender a estimar resultados, decidir entre un resultado exacto o aproximado, usar calculadoras y recursos digitales, emplear diversas estrategias de cálculo y verificar resultados. Todo esto debe integrarse en el contexto de problemas desafiantes que requieran conocimientos previos pero insuficientes para su resolución inmediata.

Los algoritmos convencionales de las operaciones son una estrategia válida para resolver una situación y se construyen progresivamente a lo largo de la educación primaria:



	1. <sup>er</sup> grado	2. <sup>o</sup> grado	3. <sup>er</sup> grado	4. <sup>o</sup> grado	5. <sup>o</sup> grado	6. <sup>o</sup> grado	7. <sup>o</sup> grado
<b>Algoritmo intermedio</b>		Suma y resta (en columna)	Multiplicación	< Multiplicación > División	División (con pasos reducidos)		
<b>Algoritmo</b>		Suma y resta (sin reagrupamiento) < Suma y resta >	Suma y resta Multiplicación por una cifra < Multiplicación por dos cifras o más >	Multiplicación por dos cifras o más	< División >	División	



Será una decisión personal de cada estudiante qué procedimiento utilizar, pudiendo elegir entre el algoritmo convencional, el cálculo mental o el uso de la calculadora, según los números involucrados y las estrategias de cálculo que hayan desarrollado.

<Ampliación/  
Profundización>

El trabajo en torno a la **divisibilidad** permite que los estudiantes profundicen sus reflexiones en relación con las propiedades de la división. El abordaje de este contenido supone recuperar conocimientos vinculados a la multiplicación y la división y, al mismo tiempo, constituye una buena ocasión para promover un avance en un trabajo exploratorio que lleve a la elaboración de conjeturas y argumentos que alcancen cada vez un grado mayor de generalidad. Si bien no se espera que los estudiantes se introduzcan en el trabajo algebraico, sí es deseable una primera aproximación al tratamiento de lo general y a las argumentaciones que puedan dar cuenta de la validez, aunque sea parcial, de las afirmaciones que realizan respecto de alguna conclusión.

Se introducen así cuestiones relacionadas con los modos de establecer la verdad en matemática (un contraejemplo alcanza para invalidar una proposición, pero varios ejemplos no son suficientes para validarla). Es propósito de enseñanza que los estudiantes avancen progresivamente hacia expresiones con un nivel de generalización que les permita desprenderse del trabajo exclusivo con casos particulares. Por ejemplo, construir expresiones, con o sin letras, que expliciten relaciones entre múltiplos y divisores, cómo determinar si  $5 \times 234 + 4$  es un múltiplo de 4". Es importante proponer actividades que usen la información de un cálculo para tomar decisiones argumentadas sin hacer cuentas. Por ejemplo: "Sabido que  $12 \times 18 = 216$ , proponer seis divisores de 216". Esto puede incluir buscar multiplicaciones que den 216 ( $216 \times 1$ ;  $108 \times 2$ ;  $54 \times 4$ ;  $27 \times 8$ ;  $9 \times 24$ ) y descomponer números en factores primos ( $3 \times 2 \times 2 \times 3 \times 3 \times 2 = 216$ ). Esta exploración asegura la identificación de todos los divisores y ofrece herramientas para anticipar resultados, validar afirmaciones y determinar restos y cocientes sin dividir.



Respecto de los criterios de divisibilidad, si bien son insuficientes, al momento de determinar divisores de un número, es muy potente su análisis y la posibilidad de argumentar por qué funcionan.

El tratamiento de las **operaciones con números racionales** ofrece nuevos desafíos, ya que se amplía el campo numérico de estudio y con ello, ciertas concepciones sobre las operaciones que los estudiantes han logrado construir a lo largo de su recorrido por el primer ciclo. Algunos ejemplos que manifiestan claramente estas rupturas entre el conjunto de los naturales y el de los racionales son los siguientes:

- La multiplicación no puede, salvo cuando se multiplica un natural por una fracción, ser interpretada como una adición reiterada.
- En muchos casos, el producto de dos números es menor que cada uno de los factores (por ejemplo  $4 \times \frac{2}{5}$  da un resultado menor que 4, porque  $\frac{2}{5}$  es menor que 1; si fuese  $4 \times \frac{4}{3}$ , el resultado sería mayor que 4). El hecho de que los estudiantes puedan anticipar el resultado teniendo en cuenta los factores involucrados implica comprender las regularidades del campo racional.
- El resultado de una división puede ser mayor que el dividendo (por ejemplo,  $4 : \frac{1}{2} = 8$ ).

En relación con la suma y la resta de números racionales, especialmente con las fracciones, se promueve un fuerte trabajo sobre la construcción de relaciones entre determinadas fracciones, como los medios, cuartos y octavos, los tercios y sextos, los quintos y décimos.

Estas relaciones favorecen que los estudiantes puedan elaborar de manera progresiva algunos repertorios que les faciliten llevar adelante estrategias de cálculo que no están ancladas a los algoritmos tradicionales y que, de cierto modo, les permiten resignificar dichos procedimientos de resolución.



En el marco del trabajo con la multiplicación de fracciones, se destacan los escenarios vinculados a los problemas de proporcionalidad directa. Por un lado, facilitan la interacción con magnitudes continuas que habilitan otro contexto relevante para el estudio de los números racionales (sin dejar de tener en cuenta el contexto del área), y por otro lado, el trabajo con las relaciones de dobles, mitades, triples, tercios, etc., enriquece el trabajo con multiplicaciones y divisiones de un número racional por un número natural, como primera parte de esta tarea con estas operaciones. Luego, en términos de progresiones en el contexto de este eje, se propone una continuidad vinculada a las situaciones de proporcionalidad directa y la multiplicación de racionales mediante una colección de problemas, en donde la constante de proporcionalidad sea una fracción y funcione de operador para obtener la correspondencia entre magnitudes.

El trabajo con las **expresiones decimales** también constituye un apartado importante para este eje. Con el fin de avanzar en la construcción de las diversas estrategias de cálculo vinculadas a la multiplicación y división de expresiones decimales, es importante que tengan presencia en el aula aquellas propuestas que permitan, en principio, discutir las regularidades que existen a la hora de multiplicar expresiones decimales por potencias de 10, discusiones que se dan en simultáneo cuando se estudian las características del sistema de numeración decimal (teniendo en cuenta que los contextos de medida, uso de la calculadora y sistema monetario son favorecedores para la identificación de estas características). Al mismo tiempo, es objetivo de este eje que se puedan establecer las equivalencias que existen entre multiplicar por 10, 100, 1.000 (y cualquier otra potencia de 10) y dividir por 0,1; 0,01; 0,001, ya que, junto con las propiedades de las operaciones, permiten nutrir la variedad de procesos de resolución y avanzar en la comprensión y justificación de los algoritmos convencionales.

En las situaciones de **proporcionalidad directa**, interesa avanzar en el análisis de las propiedades a partir de las regularidades observadas en las tablas asociadas a dichas situaciones. Por ejemplo, “Si un abrigo tiene 6 botones, ¿cuántos botones tendrán 2, 3 y 4 abrigos?”. Este problema involucra una relación de proporcionalidad entre abrigos y botones. Es posible representar esta relación con expresiones como “al doble de abrigos, el doble de botones”, “al triple de abrigos, el triple de botones” y utilizar una tabla para analizar sus propiedades, por ejemplo, “si se suman la cantidad de botones de 1 abrigo con la de 2 abrigos, se obtiene la cantidad de botones de 3 abrigos”. A partir de 6, que es el valor de la unidad, se puede calcular el valor de cualquier cantidad de abrigos realizando una multiplicación (por ejemplo, para 4 abrigos:  $4 \times 6$ ), o bien haciendo una suma (4 veces 6, es decir,  $6 + 6 + 6 + 6$ ).

Aunque el estudio de estas relaciones se inició en el primer ciclo, en ese momento no se pretendía identificar propiedades específicas de la proporcionalidad directa, sino que estaba en relación con el avance en el tratamiento de la multiplicación. Su uso era intuitivo para la resolución de problemas como: “Una caja tiene 6 marcadores. ¿Cuántos marcadores habrá en 7 cajas como esa?” o “En dos cajas iguales hay 12 marcadores en total. ¿Cuántos habrá en 3 cajas?”.



En el segundo ciclo se retoma este abordaje y la proporcionalidad se convierte en objeto de estudio. En un comienzo, se presentarán situaciones en las que, si bien ambas magnitudes aumentan, no lo hacen de forma proporcional.

Luego, se explorarán situaciones variadas en las que se dé o no la información del valor de la unidad, teniendo en cuenta los números involucrados, lo cual favorecerá el empleo de diferentes relaciones: “al doble, el doble”; “al triple, el triple”; “si sumo dos valores de una, se suman los valores de la otra”; o averiguar el valor de la unidad/la constante de proporcionalidad. El análisis de esta variedad de estrategias posibles fomentará su coexistencia en la clase porque, según cuáles sean los números involucrados, es conveniente usar varias estrategias en lugar de una sola.

Con frecuencia muchos estudiantes manipulan los números involucrados en las tablas de una manera aleatoria y sin entender el sentido de lo que están haciendo. Esto les impide comprender la naturaleza del problema, sin preocuparse de si la correspondencia entre las cantidades es de proporcionalidad directa, inversa, o de otro tipo.



Por este motivo, resulta importante en esta etapa enfocarse en las propiedades de la proporcionalidad como objeto de estudio y como estrategia para resolver problemas, utilizando tablas para visualizar las relaciones entre las cantidades de las dos magnitudes involucradas.

La representación gráfica ayuda a los estudiantes a comprender las relaciones de proporcionalidad. Permite trascender la tabla de proporcionalidad y pensar en las relaciones entre variables, ingresando implícitamente al estudio de las funciones que serán objeto de estudio a partir del nivel medio. En particular, la representación gráfica en un sistema de ejes cartesianos es útil para visualizar la proporcionalidad directa.

Hacia el final de la escolaridad primaria, se explorarán las situaciones de **proporcionalidad inversa**. A partir de la proporcionalidad directa, la inversión operatoria asegura la organización continua de los procedimientos que permiten la resolución de situaciones de este tipo. En este caso, la constante aparece como resultado de una operación de multiplicación, mientras que en las situaciones de proporcionalidad directa actúa como operador multiplicativo. El aprendizaje de la proporcionalidad inversa se apoya en los conocimientos adquiridos sobre la proporcionalidad directa. En estos nuevos problemas se busca determinar una cuarta cantidad que, ubicada convenientemente, forma con las otras tres una proporción.

El estudio de las **figuras geométricas** en el segundo ciclo permite ampliar, profundizar y tomar decisiones acerca de sus propiedades, ya no desde lo exclusivamente perceptivo. Profundizar el hecho de que las figuras no son objetos reales sino ideales (teóricos), que su representación gráfica es tan solo una representación y no un objeto en sí mismo y que las propiedades de las figuras exceden la medición, son objetos de enseñanza del ciclo en el eje de Geometría.

En este eje se continúa pensando la resolución de problemas como punto de partida y, por lo tanto, se hace necesario definir a qué llamamos problemas geométricos. Un problema geométrico debe tener todo lo que ya se fue planteando en relación con el trabajo aritmético, cuestiones tales como la valoración de la diversidad de procedimientos, la discusión sobre lo que se hace y la explicitación de los saberes que los problemas permiten movilizar. A esto debe agregarse el hecho de que la validación de la resolución del problema no deberá ubicarse en lo perceptivo o en la constatación empírica sino en las argumentaciones que permita promover. Será importante considerar que este eje puede resultar, para algunos y algunas estudiantes, un espacio de trabajo en el que se sientan más confiados en la comunicación y en la justificación de sus procedimientos.

Al comienzo de cuarto grado se sugiere el trabajo con circunferencias, entendiendo que este concepto podrá ser la puerta de entrada para las construcciones a lo largo de todo el ciclo, ya que permitirá ir progresando en la comprensión de la circunferencia como todos los puntos que están a la misma distancia de otro (centro) y a pensar ese concepto como una herramienta para las futuras construcciones.

A partir de las actividades de construcción, es posible trabajar distintas tareas vinculadas a los problemas geométricos, tales como el copiado de figuras, el análisis y discusión sobre la validez o no de las propiedades, el seguimiento o la elaboración de instructivos.

Respecto de la construcción de triángulos, se propone buscar puntos que cumplan simultáneamente con ciertas condiciones, utilizando el compás como instrumento que asegura encontrar todos los puntos que las cumplan.

En relación a la suma de los ángulos interiores, es importante discutir por qué suman  $180^\circ$ , ya sea teniendo en cuenta que el triángulo rectángulo es la mitad de un rectángulo ( $360^\circ : 2$ ) o bien cualquier otro donde se pueda descomponer en dos triángulos rectángulos. Una vez más aparece la ocasión de debatir si el hecho de “probar” con algunos triángulos permite afirmar que lo mismo sucede en todos. Si bien no se pretende abordar una demostración formal, sí será importante debatir acerca de la generalidad posible de la afirmación “la suma de los ángulos interiores de un triángulo es igual a  $180^\circ$ ”.

En el trabajo con cuadriláteros, una decisión que deberá tomar el docente, en función de los conocimientos que ya dominan sus estudiantes, es si tratar las construcciones de las figuras a partir de las propiedades de los lados o a partir de las propiedades de las diagonales. A lo largo del ciclo, se tratará de generar condiciones que permitan caracterizar a los cuadriláteros a partir de sus lados (por ejemplo, igualdad o perpendicularidad de los lados, paralelismo entre lados opuestos, etc.) o a partir de sus diagonales (por ejemplo, si son iguales y se cortan en el punto medio), la decisión didáctica entonces será cuál de estos conocimientos es pertinente para el análisis y caracterización de cierto cuadrilátero.

Otras variables que gravitan en la complejidad que puede ofrecer una propuesta son el tipo de instrumentos a utilizar en la construcción y el tipo de papel en el que va a realizarse la copia. La o el docente podrá decidir, no solo cuándo irá complejizando las características de la copia de figuras, sino que estas variables pueden tenerse en cuenta a la hora de pensar actividades diversificadas.

Asimismo, la creación en entornos simulados para el estudio de la geometría, mediante el uso de recursos y aplicaciones digitales diseñadas específicamente para este propósito, enriquece el análisis y el debate en el proceso de construcción de figuras geométricas. Gracias a las herramientas que ofrecen estos entornos, los estudiantes pueden observar, por ejemplo, que, al modificar la posición de un vértice en un triángulo, se puede generar una familia de triángulos con propiedades variadas, explorando conceptos como congruencia y variación de ángulos y lados. La decisión acerca del trabajo con lápiz y papel o el uso de recursos digitales depende de los objetivos de la propuesta de enseñanza y las necesidades de las y los estudiantes.

La actividad de elaborar mensajes o instrucciones es fundamental en el proceso de construcción, ya que describir una figura dando instrucciones a otro para su construcción o para que el compañero deduzca es una actividad que le pide a los estudiantes ir más allá de la forma, de lo perceptivo, para introducirse en las relaciones de los elementos que la caracterizan. Al mismo tiempo, lo desafía a usar un lenguaje cada vez más ajustado al lenguaje específico matemático. El objetivo entonces es que los estudiantes busquen nuevas relaciones para caracterizar la figura y trasciendan la interpretación perceptiva.



Podríamos clasificar a las diversas actividades geométricas, desde la intencionalidad didáctica que se pretende: para analizar las propiedades y determinar los atributos de las distintas figuras geométricas; para explorar las relaciones entre objetos geométricos, formular y comprobar conjeturas; y para establecer el rango de validez de algunas conjeturas geométricas.

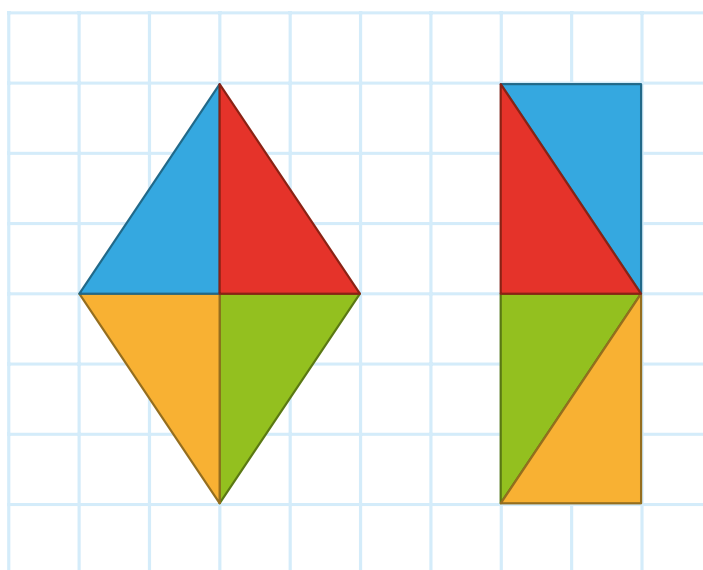
A lo largo del segundo ciclo se propone hacer hincapié en la **relación que existe entre las unidades de medida y el sistema de numeración**, y se inicia el estudio del sistema sexagesimal para la medida de ángulos y de tiempo.

Para trabajar con la longitud, la capacidad y el peso, será necesario proponer actividades que permitan avanzar sobre los conocimientos que tienen disponibles los estudiantes sobre la medida: qué es medir; diferentes instrumentos para medir, qué se mide con ellos; estimar medidas; mediciones efectivas; qué objetos se compran por kilo, metro o litro; cuál es la unidad de medida adecuada para medir diferentes objetos; cuáles son equivalencias sencillas entre unidades de medida (metro y centímetros, kilogramo y gramos); cuáles son relaciones sencillas entre unidades de medida y fracciones de la unidad, entre fracciones de la unidad de medida, entre la unidad de medida y múltiplos de la unidad.

Un tipo de problemas propio de este ciclo son los que dan lugar a la exploración y uso del SIMELA (Sistema Métrico Legal Argentino) para establecer relaciones entre diferentes unidades de medida. Este análisis exige poner en evidencia al momento de establecer equivalencias entre las diferentes unidades, de la relación entre este sistema y el de numeración, al tener que multiplicar y dividir por unidades seguidas de cero para establecerlas. También es importante destacar la relación inversamente proporcional que existe entre la unidad de medida y el número que expresa esa medida.

Se necesitan unidades diferentes para medir una superficie que para medir la longitud. Inicialmente se usarán unidades no convencionales, para determinar el área de una figura. Aproximarse al concepto de área significa, entre otras tareas, comparar superficies por comparación directa (“el libro que está sobre la mesa tiene menor superficie”), haber resuelto situaciones de repartos equivalentes considerando cantidades continuas, descomponer una superficie en diferentes partes y reorganizarlas posteriormente obteniendo formas diferentes que tienen igual área (por ejemplo, usando el tangram), estimar si “esta cantidad de papel” alcanzará para cubrir la pared, medir utilizando unidades no convencionales (por ejemplo, determinar cuántas baldosas cubren el piso del aula).

El proceso de medición del área es complejo y es importante distinguir que una superficie se puede descomponer en partes y que diferentes reorganizaciones de estas partes no modifican el área siempre que se usen las mismas unidades de medida. Esto se refiere al concepto de superficies equivalentes.



En este ejemplo, las superficies son equivalentes y tienen igual área porque los triángulos son congruentes midiendo 4 unidades (triángulos) de área (concepto de unidad). La medición de áreas se puede realizar por medio de comparaciones directas o utilizando diferentes superficies como

unidades de medida. Por ejemplo, calcular la medida de la superficie de diferentes figuras utilizando baldosas de diferentes tamaños como unidades de medida.

Estas situaciones permiten observar cómo la medida de una superficie varía según la unidad elegida. Si se ofrecen varias baldosas como unidades que tengan relación entre sí (una el doble o la mitad de la otra), esto permite analizar la relación entre las unidades de medida y la medida obtenida.



Hacia fines del segundo ciclo es pertinente lograr un uso comprensivo de las fórmulas de cálculo de área, que progresivamente se irán construyendo.

Se propone la construcción de las fórmulas del área del cuadrado, del rectángulo y, como derivadas de la anterior, las del área del triángulo y del rombo. Respecto del cálculo de las áreas de otras figuras, se podrá realizar a partir de su descomposición en figuras más simples, como puede ser el caso del paralelogramo y el trapecio.

Es importante proponer actividades en las que se trabaje el hecho de que el perímetro y el área son magnitudes independientes, y que al aumentar o disminuir el área de una figura no necesariamente su perímetro también aumenta o disminuye; incluso podría modificarse una de ellas y la otra no sufrir alteraciones.

El logro de la conceptualización de la bidimensionalidad del área es un proceso largo, que significará especialmente la manipulación y transformación de superficies, la descomposición y composición de figuras, y el cubrimiento de superficies con otras de igual forma y tamaño. Esta última tarea de cubrimiento de una figura con otras semejantes a ellas posibilita el paso de estructuras aditivas a estructuras multiplicativas.

En esta etapa final, se suma el tratamiento del concepto de volumen por medio de problemas que permitan calcular el volumen de diferentes cuerpos, considerando unidades no convencionales y convencionales, por ejemplo, para prismas y cilindros.

En el caso del **estudio de datos y probabilidad**, se promueve un trabajo con otros tipos de registros propios de la disciplina: tablas de frecuencias, tablas de valores, diagramas de barras, gráficos circulares, histogramas, pictogramas o gráficos de puntos, los que conforman un abanico de representaciones gráficas y tabulares, con las cuales los estudiantes tendrán la oportunidad de organizar datos y comunicar información en distintos contextos.

Asimismo, el análisis de cómo estos registros organizan la información es un escenario oportuno para discutir con los estudiantes las ventajas, las desventajas y la pertinencia de ciertas representaciones gráficas. También es relevante la discusión en relación con cuáles de esas representaciones es posible extraer información de manera puntual y en cuáles de manera global.

Por otro lado, más allá de las instancias que exijan interpretar y buscar información en determinadas representaciones gráficas, también se propone el estudio de ciertas medidas de resumen parámetros, como la moda y la media, que colaboran con el análisis de la información y brindan nuevos instrumentos que enriquecen y profundizan los criterios para la toma de decisiones.

Por último, es recomendable abordar nociones intuitivas sobre la probabilidad de sucesos antes de introducir el enfoque de la probabilidad como razón o como frecuencia relativa. Las nociones más intuitivas se relacionan con la percepción cualitativa de lo que podría pasar en un experimento aleatorio, utilizando expresiones espontáneas como “eso es imposible que ocurra”, “es muy poco posible”, “es bastante posible”, “es casi seguro”, etc.

Posteriormente, se puede abordar la perspectiva frecuencial, que se manifiesta en problemas donde la probabilidad de un suceso está vinculada a la tendencia de resultados de ciertos experimentos.



Por ejemplo: arrojar un dado 100 veces, registrar los resultados obtenidos en una tabla de frecuencias y analizar cuál es la frecuencia relativa para cada uno de los números del dado.

Finalmente, se puede introducir el concepto de probabilidad como razón, especialmente en problemas donde la probabilidad de un suceso se puede estimar como el cociente entre el número de casos favorables y el número total de resultados posibles (siempre y cuando exista equiprobabilidad entre estos últimos). Por ejemplo: “Un mazo de cartas españolas cuenta con 48 naipes. Si se mezclan y se extrae una carta sin mirar, ¿cuál es la probabilidad de que sea un 5?”.



## Glosario

La **evaluación** debe hacer visibles los progresos en relación con los conocimientos y **quehaceres matemáticos** que han sido trabajados en el aula por parte de cada estudiante. Es importante tener en cuenta la situación de cada estudiante en relación con el contenido matemático abordado para poder avanzar en el estudio de un nuevo objeto de conocimiento.

Si partimos de la base de que el aprendizaje de la matemática requiere la puesta en práctica de diferentes quehaceres específicos del área, como argumentar, comunicar y resolver problemas, entonces la evaluación deberá proponerse relevar información sobre las adquisiciones que van realizando los estudiantes, en relación con dichas prácticas específicas; por supuesto, considerando cuáles son los criterios a tener en cuenta para cada una de estas, cuando se piensa en su vínculo con cada eje de contenidos.

¿Es lo mismo argumentar en geometría que en aritmética? ¿Cómo se avanza en la construcción de las prácticas argumentativas a lo largo de la escolaridad primaria? ¿Cuáles son las características de la comunicación en Matemática? ¿Cómo se evalúa la resolución de problemas? ¿Cuáles son las diferencias con las prácticas que se promueven en la escuela secundaria? Estas son algunas de las preguntas que se presentan cuando se discute cuáles son las prácticas de evaluación que permiten identificar los posicionamientos de los estudiantes con relación con cada una de las nociones que se estudian a lo largo del recorrido por el nivel primario, con el propósito de cuidar las trayectorias escolares.



**Asimismo, estas discusiones ponen de relieve la importancia que tienen en Matemática las prácticas de estudio que se despliegan para el aprendizaje de los contenidos.**

En este sentido, resulta central orientar a los estudiantes en el desarrollo de estas prácticas a partir de la realización de actividades dentro del espacio de la clase que luego podrán ir modificando o incorporando para lograr sus propias estrategias de estudio, de modo de lograr progresivamente una mayor autonomía.

Es importante guiarlos en cómo deben copiar en la carpeta, de qué manera deben resolver un problema, qué pasos tienen que seguir para resolver un cálculo o construir una figura geométrica. Si queremos que nuestros estudiantes aprendan a tomar apuntes, a identificar cuáles son las ideas centrales sobre un tema o a elaborar una síntesis, debemos proponer situaciones en las que tengan que tomar decisiones al respecto. Por supuesto que se guiará este proceso de estudio hasta que se considere que es el momento adecuado de retirar el andamio que se les viene ofreciendo como sostén.

Un tema importante para considerar en el proceso de evaluación en Matemática es cómo se tratan los errores, ya que muchas veces estos son el resultado de conocimientos previos que fueron exitosos en el pasado pero que ahora se revelan como incorrectos o inadecuados. Estos errores y concepciones previas no son aleatorios e imprevisibles; más bien, representan obstáculos para adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, estos conocimientos permiten al estudiante producir respuestas correctas en determinado dominio de problemas. Por lo tanto, es fundamental entender que los errores pueden ser punto de partida para la construcción del conocimiento. Reconocer un error implica entender qué se sabe y qué no se sabe, y, por lo tanto, involucrarse en la construcción del conocimiento.

En el aula de matemática, es esencial que los y las docentes circulen observando las producciones de cada grupo y formulen preguntas o soliciten justificaciones y explicaciones específicas sobre los



conceptos matemáticos trabajados. Estas interacciones proporcionan información valiosa sobre la comprensión de las diferentes nociones matemáticas estudiadas. Durante el desarrollo de las **tareas matemáticas**, es crucial observar las producciones escritas en los cuadernos o en los textos escolares que utilicen los estudiantes, ya que ambos brindan información importante sobre las estrategias de resolución propias y no solo aquello que copian del pizarrón o que pasan en limpio después de haber trabajado en una hoja borrador.

Otro portador importante de producciones son las evaluaciones escritas, ya que ofrecen información en relación con lo que cada estudiante es capaz de hacer en un momento de trabajo autónomo. Estas evaluaciones permiten observar qué posibilidades tiene cada uno de resolver determinados problemas, desplegar ciertas estrategias, explicar y argumentar sobre sus producciones en una situación de reflexión individual.



Para que cada estudiante asuma su rol con responsabilidad, se deben presentar actividades de evaluación individuales que permitan relevar información sobre el progreso y los aprendizajes de cada uno en matemática.

Estas actividades incluyen:

- **Evaluaciones individuales de problemas matemáticos:** Diseñar situaciones que evalúen habilidades específicas como, por ejemplo, la interpretación de gráficos estadísticos o la escritura de un instructivo para la construcción de una figura.
- **Actividades de recuperación de conceptos:** Proporcionar oportunidades para que los estudiantes revisen y refuercen conceptos clave como, por ejemplo, reconocer la circunferencia como herramienta para medir o identificar las distintas representaciones de un número racional.
- **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 nuevos problemas, identificar los datos necesarios y plantear posibles soluciones, reconociendo sus avances y desafíos.

Es crucial llevar un registro de las participaciones orales, las intervenciones y preguntas que realizan los estudiantes 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 debe fijar anticipadamente. Diversificar las formas de evaluación y mantener un registro de ellas asegura una visión global del aprendizaje en matemática.

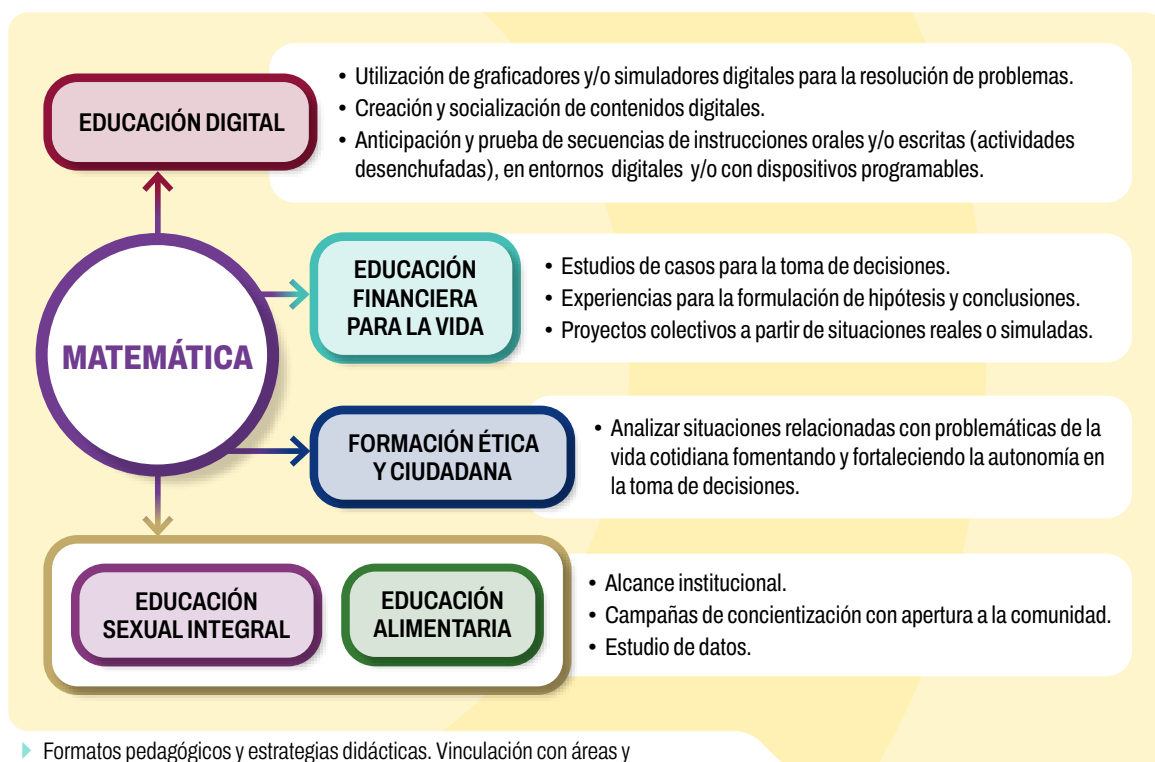
Este enfoque de la evaluación en matemática ayuda a personalizar la enseñanza, atendiendo a las necesidades individuales y colectivas, y a mejorar continuamente la práctica docente para facilitar un aprendizaje más profundo y significativo en esta área fundamental.

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

### Numeración

- Situaciones que permitan observar el dominio del campo y rango numérico estudiado, en relación con la lectura, escritura y comparación de los números.
- Situaciones que permitan la identificación y uso de los números racionales para la resolución de diversos problemas.
- Situaciones que permitan la comparación de los distintos conjuntos numéricos estudiados desde sus posibles representaciones y propiedades (densidad, comparación y orden).

<b>Operaciones</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones que permitan evidenciar la comprensión de las diferentes operaciones: significado, propiedades y diferentes tipos de cálculos (mental, exacto y aproximado, con calculadora).</li> <li>Situaciones que involucren el uso de los algoritmos de la suma, de la resta y de la multiplicación de los números naturales.</li> <li>Situaciones que impliquen la elaboración y uso del algoritmo de la división en el conjunto de los números naturales.</li> <li>Situaciones que impliquen la construcción de estrategias de cálculo para sumas, restas, multiplicaciones y divisiones en el conjunto de los números racionales (fracciones y expresiones decimales).</li> </ul>
<b>Divisibilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones que permitan identificar múltiplos y divisores de un número y aplicar criterios de divisibilidad.</li> <li>Situaciones que permitan explorar y aplicar propiedades de las operaciones aritméticas en el contexto de la divisibilidad.</li> <li>Situaciones que permitan una primera aproximación al tratamiento de lo general y la elaboración de argumentaciones.</li> </ul>
<b>Proporcionalidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones que permitan explicitar las características de las relaciones de proporcionalidad directa e inversa.</li> </ul>
<b>Geometría</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones que permitan describir, comparar, construir y clasificar figuras (circunferencia, triángulos, cuadriláteros, polígonos) o cuerpos (prismas, pirámides, cilindros y conos), en base a sus propiedades.</li> </ul>
<b>Medida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones que permitan estimar y medir cantidades eligiendo el instrumento y las unidades adecuadas en función de la precisión requerida.</li> <li>Situaciones que impliquen la construcción de los conceptos de perímetro y área, la elaboración progresiva de las fórmulas para el cálculo de áreas de diferentes figuras; la exploración del concepto de volumen.</li> <li>Argumentar sobre la equivalencia de distintas unidades de medida para una misma cantidad.</li> </ul>
<b>Estudio de Datos y la Probabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Situaciones que permitan organizar e interpretar diferentes conjuntos de datos, utilizando representaciones, como listas, tablas de frecuencias y distintos gráficos, medidas estadísticas de centralización y medidas de probabilidad.</li> </ul>



## Ciencias Naturales

Durante el segundo ciclo, el área de Ciencias Naturales da continuidad a la educación científica iniciada en los primeros años de escolaridad. Desde la perspectiva de la *ciencia escolar*, el conocimiento se construye y se valida a partir de diversas situaciones que permiten a los estudiantes explicitar sus ideas iniciales, cuestionarlas y ampliarlas a la luz de los modelos científicos escolares abordados. En esta propuesta de trabajo, el rol del docente es fundamental, pues es quien planifica y diseña situaciones de enseñanza diversificadas de manera tal que los estudiantes encuentren entre ellas las que mejor se ajusten a sus modos de aprender.

En este diseño curricular se abona a la diversificación de propuestas a partir de la inclusión de un eje transversal llamado *Actividad científica escolar* en el que se abordan contenidos vinculados al desarrollo de capacidades específicas: las cognitivo-lingüísticas y las de indagación científica escolar como objeto de enseñanza.

Sin dudas, en el aprendizaje de las Ciencias Naturales, las capacidades cognitivo-lingüísticas y, por tanto, el lenguaje, tienen un rol esencial por permitir la explicitación de las ideas iniciales, su revisión, expansión y sofisticación. El lenguaje científico escolar que se utiliza en las clases de Ciencias Naturales se diferencia del lenguaje coloquial a través del cual los estudiantes se comunican en su vida cotidiana, se caracteriza por ser específico y por utilizar tipos de texto, como las descripciones y las explicaciones, de manera diferente a otros tipos de lenguaje. En este sentido, resulta fundamental incorporar objetivos específicos que contemplen su aprendizaje. Un modo interesante de hacerlo es a través de actividades en las que se promueva la elaboración de textos escritos. La tarea de escribir exige que se analicen evidencias, se ordenen ideas y se integren los elementos del texto con el conocimiento que se tiene sobre el tema estudiado. En el contexto de las clases de Ciencias Naturales interesa en particular que los estudiantes describan y expliquen. La descripción implica concretar una forma de mirar lo que se estudia y es la base necesaria para elaborar otros tipos de textos como las explicaciones en las que además se establecen relaciones causales. Para acompañar los procesos de escritura, es deseable guiar la elaboración con recursos, tales como las **bases de orientación**, que colaboran con la identificación de las características de cada tipo de texto en el marco de las clases de Ciencias Naturales, de las acciones que los estudiantes deben tener en cuenta para su desarrollo y con la orientación para autoevaluar la calidad del texto producido. Resulta necesario considerar que se propone cierta progresión en las descripciones y explicaciones que los estudiantes produzcan en los distintos grados del ciclo. Esta puede identificarse en la planificación de actividades que demanden en primeras instancias la escritura conjunta y compartida con otros para luego tender a la escritura autónoma. También, a partir de la inclusión en los textos de ideas centrales de los modelos científicos escolares abordados para avanzar hacia la incorporación de ideas periféricas y específicas en los últimos grados.

El “pensar” y el “hacer” también constituyen procesos de la actividad científica escolar que permiten a los estudiantes reinterpretar sus ideas iniciales a partir de establecer relaciones entre estas, la pregunta o problema que es objeto de estudio y los modelos científicos escolares. Vincular pensar y hacer implica diseñar objetivos enfocados en formular preguntas e hipótesis, observar, explorar y/o experimentar, obtener e interpretar datos, buscar y seleccionar información fiable, elaborar conclusiones que permitan cuestionar las ideas iniciales. La reflexión sobre lo que se aprendió y por medio de qué estrategias contribuye al desarrollo de las capacidades transversales.

En el diseño de este tipo de actividades, resulta fundamental considerar que, desde la perspectiva de *ciencia escolar*, la observación implica mirar los objetos, procesos o fenómenos naturales

Accedé al  
Glosario.

[bit.ly/DC-Glosario](https://bit.ly/DC-Glosario)

 Glosario

estableciendo relaciones con el modelo científico escolar estudiado y construyendo ideas que permitan el planteamiento de preguntas y problemas. De esta manera, se concibe a la observación como un proceso que involucra “hacer y pensar” y no solo como un hecho sensorial.

La capacidad específica de formular preguntas constituye un aspecto fundamental de la *ciencia escolar* que permite avanzar en la construcción de modelos con los que interpretar los fenómenos naturales. En este ciclo, se consideran preguntas investigables a aquellas que parten del contacto con el objeto de estudio a través de la observación o de la información, que resultan adecuadas al contexto y que problematizan una situación. El planteo de este tipo de preguntas conlleva la necesidad de proponer una respuesta provisoria o hipótesis que debe comprobarse o refutarse a través de estrategias diversas en el marco del modelo científico escolar que se estudia. La elaboración de preguntas investigables e hipótesis constituye una gran oportunidad para la explicitación, el intercambio y el consenso de ideas en el grupo de estudiantes. En algunos casos, estos consensos requieren de la realización o el diseño de exploraciones y experimentaciones con el fin de obtener resultados para su verificación o refutación. Durante sexto y séptimo grado, se propone además el trabajo progresivo con la identificación de alguna **variable** interviniente en el objeto, fenómeno o proceso estudiado para su control. En este conjunto de capacidades específicas vinculadas con el “hacer”, es deseable tomar decisiones respecto de cuándo y cómo realizar intervenciones docentes para guiar a los estudiantes hacia el registro de resultados, la búsqueda y/o selección de información fiable, las discusiones sobre lo construido y su contraste con el modelo científico escolar que favorezcan la elaboración de conclusiones en las que se reconozca la reinterpretación de las ideas iniciales.



Los contenidos vinculados con las capacidades cognitivo-lingüísticas y de indagación científica escolar se presentan en el eje transversal de manera asociada a indicadores de logro que representan manifestaciones posibles a observar en los estudiantes. Estos indicadores también se explicitan de manera asociada a los contenidos de los ejes temáticos en cada grado.

De esta manera, se explicitan posibles formas de asociación entre distintos aspectos de los modelos científicos escolares y las capacidades específicas del área. Es deseable que cada docente utilice estas u otras asociaciones como parte de las decisiones de planificación y diseño del proceso de enseñanza.

Por otro lado, es deseable que en las clases de Ciencias Naturales también se involucre el contacto con distintos tipos de ambientes que faciliten la puesta en práctica de las capacidades transversales y específicas, así como también con el fin de asumir responsabilidades en nuevos contextos. Planificar situaciones de enseñanza que involucren el contacto con entornos diferentes de los habituales (salidas didácticas, trabajo en el patio o en el barrio de la escuela, etcétera) posibilita ampliar la visión de cómo son los fenómenos naturales que se estudian. Las finalidades de este tipo de situaciones pueden ser muy diversas. Por ejemplo, pueden considerarse como un medio para transferir lo aprendido sobre un modelo a otro. Tal es el caso cuando se estudia un ecosistema en particular y se pretende estudiar otro diferente, de modo que se analiza en qué se parecen y en qué se diferencian, qué tipo de interacciones se reconocen entre sus componentes, o cómo los seres vivos que allí se observan presentan características adaptativas que le permiten sobrevivir allí. En otras situaciones, las salidas pueden pretender exclusivamente la realización de observaciones, mediciones o la toma de datos. En todos los casos, las actividades deben diseñarse en función de los objetivos específicos y es deseable que estos se relacionen con una pregunta o problema que se va a formular o que se intenta resolver en el marco de un modelo científico escolar específico.



Los contenidos relativos a modelos científicos escolares seleccionados para abordar a lo largo de este ciclo se organizan en ejes contextualizados o interdisciplinarios. El eje *Los seres vivos, la Tierra y sus cambios* se mantiene durante cuarto y quinto grado. En cuarto grado se pretende que los estudiantes comprendan que el aspecto de la Tierra ha ido cambiando a lo largo del tiempo (y lo sigue haciendo) a partir de procesos que generalmente se desarrollan con suma lentitud si son medidos desde la escala humana, generando una idea de aparente inmutabilidad de paisajes y relieves. Se espera entonces que los estudiantes identifiquen el efecto de distintos procesos modeladores del paisaje, o el vínculo entre la dinámica interna del planeta con la actividad sísmica/volcánica y la formación de los grandes elementos del relieve como una forma de poner estos procesos en la gran perspectiva del tiempo geológico. Para comprender el vínculo entre geosfera y biosfera se propone identificar características de los ambientes aeroterrestres actuales y del pasado, así como también las interacciones entre sus componentes.

El estudio de las interacciones entre los subsistemas terrestres se amplía en quinto grado para incorporar a la hidrosfera. Se espera que los estudiantes reconozcan que el agua, en sus distintos estados de agregación, está presente en todos los subsistemas, y que la abundancia de agua líquida diferencia a la Tierra de los otros planetas. Se busca que usen el ciclo hidrológico como modelo explicativo de la dinámica del agua en el planeta, desde una perspectiva que considere el impacto de las acciones humanas.

En relación con los ambientes acuáticos, en quinto grado se pretende que los estudiantes interpreten que estos pueden ser estudiados como mezclas cuyo componente principal es el agua. En este sentido, es deseable que identifiquen que existen mezclas cuyos materiales pueden distinguirse a simple vista, y otras en las que no. En este último caso, se espera que logren predecir, a partir del uso del modelo de partículas, que a pesar de que la mezcla se asemeja en sus propiedades observables al agua pura, es plausible que entre las partículas de agua se acomoden otras de materiales imperceptibles a simple vista o con instrumentos ópticos.

Tanto en cuarto como en quinto grado, se espera que los estudiantes relacionen las características comunes (unidad) y distintivas (diversidad) de los seres vivos, identifiquen cómo se desarrolla la vida en cada ambiente, qué características pueden considerarse adaptativas y cómo se relacionan esas características con los factores limitantes o compensadores que el medio ofrece. Asimismo, es deseable que propongan criterios para clasificar la diversidad de seres vivos y que estos puedan ser contrastados con los sistemas de clasificación construidos a lo largo de la historia de la ciencia.



Para lograrlo, se propone la formulación de preguntas e hipótesis, la realización de exploraciones y/o experimentaciones, la búsqueda y selección de información fiable, así como la comparación de las ideas iniciales con los aspectos relativos a los modelos científicos escolares estudiados.

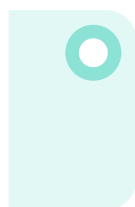
Resulta interesante proponer actividades en las que a través de descripciones y explicaciones se recuperen los aspectos observados, así como los resultados interpretados para establecer relaciones causales que permitan reinterpretar las ideas iniciales de los estudiantes.

En el eje *El organismo humano y la salud integral*, durante cuarto grado se aborda el estudio de la función de sostén y movimiento. En este caso, se pretende que los estudiantes reconozcan las estructuras del sistema ellos, se, así como qué tipos de movimientos permiten realizar. Resulta interesante que a través de exploraciones y otras capacidades específicas de indagación científica escolar, logren comparar los movimientos del organismo humano con los de otros animales

vertebrados. Se espera que, a través de estas, reconozcan el esqueleto interno como distintivo de los vertebrados y las ventajas de crecimiento, sostén y protección de ciertos órganos que este les otorga. Es deseable que se propongan situaciones de enseñanza a través de las cuales los estudiantes expliciten su valoración por la diversidad de características corporales, así como por la importancia de su cuidado desde un enfoque integral de salud. En quinto grado, el eje se enfoca en el reconocimiento y la descripción de la función de nutrición con especial atención a los procesos que permiten incorporar, procesar y distribuir las sustancias, obtener los materiales y la energía, y eliminar los desechos resultantes. En este sentido, se espera que los estudiantes reconozcan a la célula como la mínima unidad de los seres vivos en la que se cumple la función de nutrición. Este eje propone abordar la alimentación humana desde su perspectiva biológica y sociocultural en forma articulada con Educación Alimentaria, Educación Sexual Integral, así como con Formación Ética y Ciudadana. Este trabajo articulado favorece el diseño de situaciones de enseñanza que incluyan el planteo de preguntas o problemas relacionados con la alimentación variada y equilibrada como factor relevante para la salud.

De esta manera y a través de actividades relacionadas con las capacidades cognitivo-lingüísticas o de indagación científica escolar, se espera que los estudiantes puedan proponer explicaciones para responder a la pregunta o problema inicial incorporando aspectos del modelo científico escolar, como los grupos y proporciones de alimentos y nutrientes recomendados por las Guías Alimentarias para la Población Argentina.

En el eje *Los materiales y las interacciones en la vida cotidiana*, que se mantiene durante cuarto y quinto grado, se busca profundizar el estudio de la diversidad de los materiales abordados en primer ciclo, focalizando en la búsqueda de regularidades para reconocer sus propiedades. Para lograrlo, se propone la formulación de preguntas e hipótesis, la observación detallada, la comparación y el diseño de exploraciones o experimentaciones sobre dichos materiales.



Se pretende diseñar actividades en las que los objetos, procesos y fenómenos a estudiar se dispongan de manera tal que propicien relaciones con las ideas previas que los estudiantes ya tienen sobre el tema, de modo que esto permita el planteo de preguntas y problemas genuinos y desafiantes.

En particular, en cuarto y quinto grado, se aborda el estudio de los materiales y sus propiedades en relación con la electricidad, el magnetismo, el sonido y la luz.

Las propiedades eléctricas y magnéticas de los materiales se explican a nivel submicroscópico, esto significa que sus causas no forman parte del alcance de los contenidos del nivel primario. En cuarto grado se centran en entender estos fenómenos como interacciones entre materiales. Por eso, reconocer el diverso comportamiento de los materiales frente a la electricidad o identificar que las interacciones magnéticas no se dan con cualquier metal, sino solo con hierro, níquel o cobalto, convierte este estudio en una oportunidad para que prueben sus hipótesis y fomenten el pensamiento crítico mediante la discusión y la experimentación.

Para enseñar las interacciones de los materiales con la luz y el sonido, en quinto grado, es crucial transformar estos fenómenos cotidianos en objetos de estudio. En el caso del sonido, se sugiere la selección de objetos que permitan poner en evidencia que los sonidos se originan en un movimiento de vibración. Para ello, se pueden utilizar diversos instrumentos musicales, los cuales no solo harán visible la vibración que produce el sonido, sino que también permitirán explorar las diferencias entre los sonidos según su volumen, altura y timbre. Se pueden comparar los sonidos de una guitarra, un tambor y una flauta, observando cómo cada uno produce vibraciones distintas y,

por lo tanto, sonidos diferentes. Los estudiantes pueden indagar desde la perspectiva de la *ciencia escolar* sobre cómo la intensidad (volumen) de un sonido varía según la fuerza con la que se toque un instrumento, cómo la frecuencia de la vibración afecta la altura (tono) del sonido, y cómo la calidad del sonido (timbre) varía entre diferentes instrumentos, incluso cuando tocan la misma nota.

Para la luz, resulta importante explorar su estudio como un fenómeno independiente de la visión humana. En este sentido, es posible utilizar un modelo según el cual la luz se representa con rayos rectos, lo cual permite formular explicaciones y predicciones acerca de la formación de sombras, avanzando en el diseño experimental, el registro y análisis de resultados.

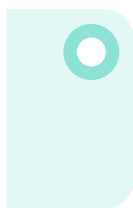
El eje *El cielo visto desde Buenos Aires* se centra en revisar y profundizar las ideas de los estudiantes sobre astronomía observacional, las cuales suelen estar alejadas de lo que realmente se observa en el cielo. Por ejemplo, es común que sostengan que el Sol sale y se pone siempre por el mismo lugar, que a las 12 h se ubica justo vertical o que la Luna se observa todas las noches. Estas ideas inadecuadas presentes también en personas adultas no llaman la atención dado que la temática suele ser desarrollada en función de lo que sería posible “visualizar” desde el espacio exterior y no desde lo que se observa en el cielo, lo que dificulta la comprensión ya que requiere la superposición de dos puntos de vista: el externo a la Tierra (heliocéntrico) junto con el visible desde su superficie (topocéntrico). Sin embargo, dado que todos los movimientos son relativos al sistema de referencia elegido, ambos puntos de vista son correctos, siendo más conveniente la utilización didáctica del punto de vista topocéntrico dado que, debido a la esfericidad terrestre, el movimiento de los astros en el cielo se visualiza de modo distinto en Buenos Aires que, por ejemplo, en el norte del país. En función de ello, en cuarto grado se busca comprender las evidencias conocidas desde la antigüedad en relación con la esfericidad terrestre y se avanza luego con la descripción de los movimientos diario y anual que realiza el Sol en el cielo de Buenos Aires mediante la realización de distintas observaciones. Esto permite construir una explicación adecuada del día y la noche y de las estaciones del año a partir del movimiento del Sol en el cielo. Por su parte, en quinto grado se busca profundizar el modelo a partir de incorporar el movimiento diario de todo el cielo, para lo cual se reconocen algunas constelaciones representativas. A su vez, se identifica el movimiento propio que realizan los planetas cada día que pasa, incluyendo a la Luna con esta característica, lo que causa que cambie su horario y su apariencia visible (su fase).



**Dado que la observación del movimiento de los astros requiere tiempos prolongados y horarios diversos, será indispensable la utilización de un simulador del cielo para poder extraer conclusiones.**

El eje *La Ciudad de Buenos Aires como un ecosistema* se mantiene durante sexto y séptimo grado. En sexto se enfoca en los ecosistemas con la intención de reconocerlos como una “porción” del ambiente delimitada por los científicos para interpretar su estructura y la relación entre sus componentes (seres vivos y entorno físico). Se propone la descripción de los componentes del ecosistema característico de la Ciudad de Buenos Aires, así como su comparación con otros de los alrededores, para lo que será necesario conocer las ecorregiones Pampa, Espinales y Delta e islas del Paraná. Con la intención de abordar las interacciones, se espera que los estudiantes reconozcan los diferentes modos de obtención de alimentos, así como los modelos de nutrición de los seres vivos (autótrofa y heterótrofa). Este enfoque permitirá plantear situaciones de enseñanza con el fin de reconocer los roles de productores, consumidores y descomponedores en una comunidad de seres vivos, así como también identificar a estos y a los ecosistemas como sistemas abiertos que intercambian materia, energía e información. Por otro lado, la aproximación a las nociones de especie, población permitirá poner el foco en la función de reproducción de los seres vivos. Durante este grado, se espera que los estudiantes reconozcan a la Ciudad de Buenos

Aires como un ejemplo de ecosistema antrópico en el que la intervención humana influye sobre sus características y se propone su abordaje en articulación con Educación Ambiental, Movilidad Sustentable y Segura, así como con Formación Ética y Ciudadana.



Este abordaje articulado favorece el diseño de situaciones de enseñanza que incorporen el planteo de preguntas investigables e hipótesis, así como la observación de entornos cercanos en salidas didácticas y su comparación a través de la búsqueda autónoma de información fiable sobre otras ecorregiones.

De manera simultánea, la propuesta de descripciones sobre lo observado y explicaciones en las que se establezcan relaciones causales a partir de las comparaciones favorecerá el pensamiento crítico y reflexivo para elaborar conclusiones y asumir posturas personales respecto de la conservación de los ecosistemas estudiados.

Durante séptimo grado se profundiza el enfoque, incluyendo el abordaje de los cambios en los ecosistemas. Se espera que, a partir de la profundización en el estudio de la Ciudad de Buenos Aires como un ecosistema, los estudiantes identifiquen las relaciones alimentarias, las describan y representen a través de cadenas y redes tróficas que es deseable comparar con relaciones alimentarias de otros contextos. Este abordaje resulta una oportunidad interesante para relacionar la función de nutrición de los seres vivos con las relaciones alimentarias para reconocer el reciclaje de los materiales y el flujo de la energía que en estas se produce. Por otro lado, el abordaje situado de este eje permite analizar las modificaciones que se producen en los ecosistemas debido a la disminución, desaparición o introducción de especies. Así como también, debidas a alteraciones provocadas por actividades humanas como en el caso de los incendios en articulación con Educación Ambiental.

El eje *El organismo humano y salud integral* durante sexto grado se enfoca en la función de la reproducción humana a partir de abordar las diferentes etapas de la vida, caracterizando particularmente a la pubertad y los cambios que en esta ocurren en articulación con Educación Sexual Integral. Además, se propone el abordaje de los sistemas genitales y reproductores desde el enfoque sistémico con la intención de identificar la relación estructura-función de sus componentes. En este sentido, se pretende profundizar en el conocimiento de los aspectos biológicos de procesos tales como el ciclo menstrual en el que la acción de las hormonas sexuales permite diferenciar el periodo de ovulación y el de menstruación. Este abordaje permite continuar con el estudio del proceso natural de fecundación, así como también con la caracterización de los tres momentos del desarrollo embrionario durante el embarazo (cigoto, embrión y feto). Este recorrido permite reconocer las características que determinan la maduración biológica y los riesgos que conlleva el embarazo durante la adolescencia en articulación con Educación Sexual Integral. También de manera articulada se propone el abordaje de las prácticas seguras vinculadas con la salud sexual y reproductiva.

También, se propone el abordaje de la función de relación en los seres humanos a partir del estudio de las principales funciones del sistema nervioso: la captación y el procesamiento de información, así como la elaboración de respuestas. En este sentido, es deseable diseñar situaciones de enseñanza que incluyan el planteo de preguntas investigables e hipótesis, así como exploraciones para indagar, desde la perspectiva de *ciencia escolar*, la captación de estímulos a través de los sentidos. En este caso, se propone trabajar de manera articulada con Prevención de Consumos Problemáticos con el fin de analizar cómo el uso de sustancias psicoactivas influye en la función estudiada.

Este abordaje articulado brinda la posibilidad de trabajar con situaciones de enseñanza que incluyan a la explicación como una capacidad específica que abona al pensamiento crítico y

reflexivo favoreciendo el reconocimiento de prácticas de cuidado relacionadas con la salud individual y colectiva.

Poner el foco sobre la función de relación permite estudiar el sistema inmunológico con el fin de reconocer su función de defensa, así como la respuesta inmune primaria y secundaria. Este abordaje favorece la relación de estos conocimientos con el funcionamiento de las vacunas y su valoración como mecanismo de prevención de enfermedades infectocontagiosas en articulación con Formación Ética y Ciudadana, con la finalidad de promover situaciones de enseñanza que incluyan la resolución de problemas y situaciones de intercambios de ideas y explicaciones con otras personas de la clase (pares y docente) con el fin de reflexionar sobre sus implicancias tanto a nivel individual y colectivo, reconociendo la importancia y el cumplimiento del calendario de vacunación obligatorio.

En el eje *Las transformaciones de los materiales y la energía en la vida cotidiana*, que se mantiene durante sexto y séptimo grado, se busca profundizar el estudio de las regularidades sobre los materiales que se llevó a cabo en cuarto y quinto grado.



El foco de este eje está colocado en las interacciones entre los materiales que provocan transformaciones y su relación con la energía.

Se pretende fomentar la toma de decisiones sustentada en modelos científicos escolares, que favorezcan la elaboración de conclusiones, evidenciando la revisión de los modelos iniciales que los estudiantes tienen sobre estos temas. El objetivo es promover una aproximación al modelo de partículas, el cual permitirá elaborar explicaciones teóricas más robustas acerca de las características de los materiales y sus transformaciones. En particular, durante sexto y séptimo grado se aborda el estudio de los materiales y su relación con el calor, el concepto de energía que se pone en juego en dichas situaciones, así como en otros contextos que permiten ampliar este concepto. Del mismo modo que se estudian las interacciones entre materiales que modifican su composición (transformaciones químicas).

En sexto grado, se introducirá el concepto de *temperatura*, su diferencia con la noción de *calor*, su medición mediante termómetros, y los cambios de estado que se producen en los materiales debido a las variaciones de temperatura. Es importante destacar que las nociones intuitivas de “caliente” y “frío” pueden resultar de utilidad para promover problematizaciones iniciales en la enseñanza de la temperatura. Este concepto puede asociarse con fenómenos concretos de la vida cotidiana, lo cual implica una oportunidad para organizar discusiones y conceptualizar que en todos los casos la temperatura es una magnitud que puede medirse instrumentalmente y que no puede obtenerse mediante la percepción de los sentidos. Estas situaciones problemáticas permiten introducir la necesidad y el valor del uso del termómetro, en particular el de laboratorio. El trabajo con las situaciones donde hay variación de temperatura, como en los cambios de estado, ocurre posteriormente, dado que supone al tiempo como otra variable a considerar, continuando con la utilización del termómetro, pero en situaciones de variación de temperatura.

Luego de diversas oportunidades de aprendizaje que pongan en revisión las nociones de calor y de temperatura, se propone introducir a los estudiantes en el uso del modelo de partículas para interpretar y explicar los fenómenos estudiados. Este modelo alude a entidades que no son accesibles con los sentidos ni con los instrumentos de medida, pues supone que la materia está conformada por partículas que no pueden ser observadas a simple vista, ni con instrumentos ópticos (submicroscópicas), y que entre estas existe vacío (la materia no es continua). En sexto grado, se trabaja la idea de que la materia está compuesta por partículas en permanente movimiento, que presentan diferentes disposiciones en el espacio según la temperatura y el estado de agregación.



Luego, en séptimo grado, se propone ampliar las ideas trabajadas, continuar con las nociones de energía, que se inician en sexto al pensar al calor como energía en tránsito, y diferenciar los cambios de estado, como procesos físicos de las transformaciones químicas. En este sentido, es deseable presentar ejemplos sencillos como los cambios de estado del agua en estado sólido, agua líquida o vapor, la fundición de metales, comparados con ejemplos de transformaciones químicas cotidianas como la combustión del papel o del azúcar, o la corrosión de metales.

A su vez, se propone ampliar la noción de energía, asociada hasta el momento solo al calor, como magnitud que permite estudiar las interacciones y los cambios en la vida cotidiana, así como incluir distintas manifestaciones de la energía, su transformación y su conservación. Resulta importante en este punto incluir la noción de degradación de la energía, como proceso de pérdida de la energía útil. Desde una perspectiva de sustentabilidad y cuidado del ambiente, esto implica que parte de la energía se disipa en forma de calor, reduciendo la cantidad de energía disponible para realizar trabajo útil. Un ejemplo claro es el uso de combustibles fósiles en vehículos: parte de la energía se utiliza para mover el vehículo, pero una cantidad significativa se pierde en forma de calor, contribuyendo al calentamiento global y la contaminación del aire, además de utilizar como fuente de energía primaria un recurso no renovable.



*El eje La Tierra: un lugar en el universo plantea la modificación del punto de vista topocéntrico para la enseñanza de los fenómenos celestes utilizado los años anteriores con el fin de introducir gradualmente el sistema de referencia heliocéntrico.*

Este cambio se encuentra justificado a partir de una perspectiva histórica que indica que el modelo heliocéntrico surgió para simplificar la explicación del complejo movimiento de los planetas en el cielo, los cuales avanzan hacia el este, retroceden un tiempo y luego vuelven a avanzar. Una vez justificado dicho cambio de modelo, se desarrolla el sistema solar en función de los astros que lo forman y de las escalas involucradas. A continuación, se incorpora la noción de fuerza gravitatoria con el fin de explicar el peso de los cuerpos y la verticalidad sobre una superficie esférica. Ya en séptimo grado, se aborda la explicación heliocéntrica de los fenómenos astronómicos cotidianos a partir del movimiento de la Tierra y de la Luna vistos desde el espacio, donde se propone recuperar el enfoque topocéntrico desarrollado en años anteriores con el fin de posicionar al punto de vista externo como otra posibilidad para explicar los mismos fenómenos. De este modo, se plantea avanzar en la construcción de una idea de universo actualizada, sin dejar de lado el tratar de vincular los aprendizajes de los estudiantes con sucesos relevantes que despierten su interés.

El dinamismo del sistema Tierra, que en los grados anteriores se abordó desde la riqueza de las interacciones entre geosfera, hidrosfera y biosfera, se extiende en este eje para incorporar en sexto grado algunos aspectos de la complejidad de los fenómenos atmosféricos y del impacto de las actividades humanas en el clima planetario. Se busca que los estudiantes puedan interactuar con datos meteorológicos para distinguir los conceptos de tiempo atmosférico, clima y variabilidad climática natural, diferenciando esta última del cambio climático antrópico. Se problematizan distintas situaciones que contribuyen al aumento de la concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera y se plantea el trabajo sobre distintas estrategias de adaptación y mitigación como forma de promover la sensibilidad por las problemáticas ambientales. Esta línea continúa en séptimo grado con una mirada integradora desde la perspectiva de la sustentabilidad en articulación con Educación Ambiental. Se espera que los estudiantes puedan indagar sobre el ciclo de vida de distintos materiales y recurrir al marco ofrecido por el tiempo geológico para entender que la capacidad del planeta para regenerar los recursos necesarios para la vida tiene tiempos característicos de un orden muchísimo más largo que las tasas a los que estos son consumidos.

Durante este ciclo, los tiempos destinados al área de Ciencias Naturales no son ilimitados. Por ello, resulta fundamental la planificación, el diseño, la selección y la secuenciación cuidadosa de actividades didácticas diversas. En este sentido, es importante considerar la posibilidad de organizar la distribución de horas de manera semanal o bimestral de acuerdo con los criterios y necesidades propias de cada escuela.

Los contenidos propuestos como nodales son obligatorios e indispensables para promover el logro de los objetivos de aprendizaje en cada grado. Sus alcances representan los aspectos más representativos de los modelos científicos escolares, así como las capacidades específicas a enseñar.

En cambio, los contenidos de ampliación o profundización representan alcances con gran potencial para abordar contextos actualizados de la actividad científica, así como también enfoques relevantes para su comprensión y reflexión crítica como proceso y como producto. Es relevante tener en cuenta que estos últimos no demandan obligatoriedad, sino que pueden ser incorporados en la planificación del proceso de enseñanza, siempre que el docente lo considere adecuado y pertinente a partir de la consideración del Proyecto Escuela y de la trayectoria de su grupo de estudiantes.



Asimismo, resulta interesante incorporar a la planificación formatos pedagógicos diversos e innovadores en clave interareal. Las áreas y temáticas transversales ofrecen una oportunidad para abordar la formación integral a partir del desarrollo de temas complejos que consideran distintas dimensiones del conocimiento, así como el desarrollo de capacidades específicas y transversales de los estudiantes. En este sentido, se presenta como un formato posible de **Experiencia de Trabajo Interareal (ETI)** el desarrollo de proyectos STEAM. Desde este enfoque, se proporciona un marco a partir del cual es posible trabajar diversas capacidades específicas y transversales en relación con problemas reales y manteniendo una conexión directa

con hechos de la vida cotidiana. Además, su estructura supone el uso de las fases propias del diseño en ingeniería que implican la definición de un problema (en forma guiada o autónoma), la imaginación y búsqueda de información para conocer más sobre él, así como para proponer posibles soluciones, la planificación del diseño a través de bocetos, dibujos u otras formas de representación, la creación del prototipo o modelo planificado y su mejora. Al tiempo que, este enfoque promueve la elaboración de descripciones y explicaciones capaces de dar cuenta de lo que ocurre en cada fase. A continuación, se desarrolla un ejemplo completo y temáticas plausibles a modo de orientar su posible implementación. En ningún caso esta referencia supone el abordaje obligatorio, sino que pretende invitar a pensar en su potencialidad y/o funcionar como guía para la selección o propuesta de otros casos.



Un posible proyecto para cuarto grado, centrado en la electricidad, puede partir de la pregunta problemática: ¿Cómo puede diseñarse un modelo para potenciar la iluminación del aula? A partir de esta pregunta, se puede desarrollar una secuencia de actividades que pongan en diálogo aspectos de las Ciencias Naturales (desde distintas miradas, como la física vinculada con la tecnología y la ingeniería) con otras áreas como Matemática y Artes Visuales.

Con una propuesta integradora como esta, los estudiantes podrán explorar temas como la electricidad estática en contraste con la corriente eléctrica, el concepto de circuito y sus elementos básicos e indispensables, los circuitos en serie y en paralelo, la conductividad de los diversos materiales, la simbología científica relacionada con la electricidad y los diferentes tipos de artefactos de iluminación (bombilla, LED), entre otros. Además, este enfoque permite plantear problemas potencialmente interesantes para el estudiantado, formulando preguntas investigables más concretas. También se amplía la posibilidad de realizar exploraciones o experimentos a parte del uso de materiales de bajo costo y fácil acceso. Al plantear la posibilidad de diseñar y construir una maqueta o prototipo, considerando aspectos del aula que resulten relevantes para abordar la pregunta, desde las áreas artísticas es posible reflexionar sobre los materiales para su construcción, la incidencia de la luz sobre las instalaciones, las características visuales de una maqueta, el diseño del prototipo cuidando la simbología científica, el significado del color y algunos aspectos de las escalas. Desde el área de Matemática, se pueden plantear problemas reales para trabajar esa representación desde aspectos espaciales y geométricos, a partir de abordar la ubicación espacial de los objetos, la medición, la comparación de ángulos, los usos de los instrumentos de geometría y las características de cuerpos geométricos (cubos y prismas).

Los aportes desde las distintas áreas permiten reflexionar sobre la pregunta original. El diseño de un prototipo o modelo del aula posibilita realizar exploraciones a partir de las cuales, manteniendo constantes todos los aspectos de la maqueta y variando solo uno de ellos, permite observar distintos resultados con el control de una variable de cambio. Por ejemplo, a partir de preguntas tales como: ¿Qué ventajas o desventajas existen al encender todas las luces con un interruptor? ¿Y si las dividimos en dos? ¿Qué cambios se producen si en lugar de iluminar con luces desde el techo, las luces se colocan en las paredes? ¿Qué diferencias existe entre iluminar el aula con luz blanca y luz amarilla? En cualquiera de estos casos, lo importante es mantener todos los aspectos de la maqueta constantes, mientras se registran los cambios generados al modificar uno de sus elementos. A partir de estas pruebas, se pueden elaborar conclusiones, formular nuevas preguntas, generar la necesidad de buscar explicaciones brindadas por el docente, o a partir de la búsqueda de información en fuentes fiables, acercando a los estudiantes a los modelos científicos escolares que estén involucrados en estos planteamientos.

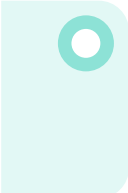
Este enfoque multidisciplinario permite el desarrollo de capacidades específicas de cada área. En el caso de las Ciencias Naturales, una propuesta fortalece el trabajo con el eje transversal de *Actividad científica* escolar a través de la formulación de preguntas e hipótesis, la observación, el diseño de experiencias y la reflexión sobre lo aprendido, integrando teoría y práctica de manera significativa.

De esta forma, los estudiantes reinterpretan sus ideas iniciales y avanzan en la construcción de conocimientos científicos escolares al aplicar conocimientos físicos, tecnológicos, matemáticos y artísticos en un proyecto tangible.

Al considerar el modelo de proyecto STEAM detallado para cuarto grado, se proponen a continuación, temáticas y preguntas posibles para su abordaje en los otros grados del ciclo:

<b>Quinto grado</b>	¿Cómo puede comprobarse la calidad del agua que usamos en el barrio?
<b>Sexto grado</b>	¿Cómo puede comprobarse la calidad del aire que respiramos en la escuela?
<b>Séptimo grado</b>	¿Cómo puede mejorarse la gestión de los recursos naturales en el barrio para garantizar su disponibilidad a largo plazo?

El proceso de enseñanza debe contemplar que mediante la planificación y puesta en práctica de las secuencias didácticas se aspira a que cada estudiante construya su propio conocimiento. En esa elaboración tienen un rol muy importante las ideas iniciales, la forma de percibir lo que se estudia, las maneras de razonar y comunicarse, los intereses personales y las interacciones culturales con su entorno, entre otros aspectos.

 Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje, cada estudiante tiene distintos modos, ritmos y estilos. Con el fin de abordar la diversidad presente en el aula es necesario concebir que tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje de las Ciencias Naturales requieren de una regulación continua.

Esto supone que, durante todo el proceso de aprendizaje, los docentes deben adecuar sus decisiones de acuerdo con la información que le permite detectar la evaluación. Al tiempo que debe diseñar estrategias para guiar a los estudiantes en el aprendizaje de su autoevaluación y autorregulación con el objetivo de que logre construir un sistema propio y autónomo para aprender.

Las capacidades específicas necesarias para autorregular el proceso de aprendizaje requieren de clases de Ciencias Naturales en las que se permita el error y se destine tiempo al análisis de sus causas para reconsiderarlo, así como de un clima en el que se fomente la participación de todos a través de diversos lenguajes con el fin de facilitar la explicitación y el contraste de las ideas. Del mismo modo, pensar a la evaluación desde su función reguladora supone considerar qué aspectos se pretende enseñar a regular, así como también a través de qué recursos es posible lograrlo. En este sentido, se considera relevante regular la apropiación de los objetivos de aprendizaje, la anticipación y planificación del propio aprendizaje, así como también la representación de los criterios de evaluación.

Al iniciar el trabajo sobre algún contenido, resulta imprescindible que los estudiantes logren identificar cuáles de los conocimientos que poseen se relacionan con aquellos que van a aprender. Por ello, es importante acompañarlos en la apropiación de los objetivos de aprendizaje a través de procesos de intercambio en los que puedan pensar qué se va a aprender por medio de preguntas tales como “¿qué haremos y por qué?” o a través de debates de opiniones que les permitan posicionarse y acercarse a lo que aprenderán y su importancia. En este sentido, es relevante considerar que

la regulación de los objetivos no solo favorece comprender el motivo por el que se realiza una actividad, sino también la identificación de las capacidades específicas del área que se demandan. Lograr un aprendizaje significativo y autónomo demanda anticipar y planificar acciones. Cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea desconocida o compleja requieren reconocer qué es lo que van haciendo y qué relación tienen los pasos que van dando con el objetivo que se pretende alcanzar. Entre las diversas actividades y recursos que pueden usarse con este fin, resultan muy útiles herramientas como los diarios de clase y las bases de orientación para la realización de una tarea. En ambos casos, se trata de herramientas que permiten delimitar un plan de acción, es decir una autoguía que puede construirse a través de preguntas tales como “¿Qué necesito para realizar esta tarea? ¿Sé qué es conveniente realizar primero? ¿Necesito ayuda para organizar los pasos a seguir? ¿Puedo reconocer cómo mejorar lo que ya hice antes de seguir avanzando?”. Sin dudas, para lograr favorecer la autonomía para aprender a través de la autorregulación, es necesario que el docente explicita con claridad los criterios de evaluación. Esto favorecerá que los estudiantes logren representar con claridad qué se espera de ellos, con la finalidad de contribuir a su orientación y seguridad en el desarrollo de la tarea. En este sentido, es deseable que logren plantearse interrogantes como “¿qué se espera que hagamos” y “¿cómo se espera que lo logremos?”, en los distintos momentos del proceso de aprendizaje.

En las clases de Ciencias Naturales, se reconoce a la evaluación como un proceso a través del cual se verbalizan puntos de vista, se contrastan y se establecen acuerdos sobre nuevas formas de hablar y hacer sobre lo que se aprende. En este sentido, es fundamental que los docentes ofrezcan retroalimentaciones con sugerencias concretas respecto de los procesos de aprendizaje. Este tipo de comentarios refuerzan su valoración orientando las acciones para su autorregulación.




Se consideran recursos muy valiosos, para esta finalidad, las verbalizaciones orales o escritas sobre las producciones, el trabajo ciclado que involucra la mirada progresiva sobre una misma producción en distintos momentos, las rúbricas con criterios claros definidos y negociados con el grupo-clase, así como también, la propuesta de instancias para el intercambio con pares a través de estrategias de coevaluación.



## Ciencias Sociales

Este conjunto de orientaciones tiene el propósito de contribuir a la toma de decisiones sobre qué, cuándo y cómo entramar, a través de la enseñanza, los contenidos del área de Ciencias Sociales propuestos en el diseño curricular. Ofrece ejemplos, recomendaciones y sugerencias dirigidas a facilitar el diseño de dispositivos generales de enseñanza, que deberán, a su vez, contemplar a los destinatarios, al contexto y a los procesos de aprendizaje individuales y grupales en relación con la trama conceptual, retórica y discursiva de este campo de conocimiento específico.

Accedé al  
Glosario. 

[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)



La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo del nivel primario pretende introducir a los niños de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el lenguaje propio del área, a través de situaciones reales de comunicación que ofrezcan oportunidades para leer, escribir y hablar en el lenguaje de las Ciencias Sociales.

En este sentido, se orienta a brindar oportunidades para estudiar la realidad, para conocer y comprender las diversas situaciones, problemas, desafíos, acontecimientos y procesos a nivel local y global, y tomar decisiones sobre los propios proyectos de vida. Esto implica ampliar en el aula los saberes previos de los estudiantes a través de los **conceptos, categorías y dimensiones** que ofrecen las ciencias sociales. Supone reconocer con mirada prospectiva espacios y sociedades cercanas y lejanas, del pasado y del presente, identificar las distintas dimensiones de la realidad (política, económica, social y cultural), percibir la complejidad y multicausalidad de procesos y fenómenos e interpretar datos empíricos e informaciones, poniendo en juego técnicas y procedimientos propios de las disciplinas que integran las ciencias sociales. En este sentido, y dado que los niños forman parte de una realidad compleja, dinámica y cambiante que puede ser abordada desde múltiples perspectivas y dimensiones, es imprescindible ofrecer oportunidades para reconocer, formular y sustentar a partir del conocimiento, la participación y el aprendizaje de todos.

El área se estructura en tres ejes temáticos: *Las sociedades a través del tiempo*, *Espacio y sociedad* y *Mi Buenos Aires querido*. Estos ejes se dividen en diferentes núcleos conceptuales que permiten organizar, secuencializar, profundizar y complejizar el conocimiento abordado a través de los grados.

El enfoque epistemológico y pedagógico considerado para definir estos ejes permite articular su enseñanza sin que estos aparezcan separados o dispersos, es decir que tiempo, espacio, sociedades y personas son nociones que cobran sentido en las propuestas y actividades si se presentan de manera articulada y procesual, lo que no excluye que la enseñanza de cada uno de estos ejes presente sus particularidades y desafíos acorde a la edad de los estudiantes.

La enseñanza de los contenidos del área pondrá en juego variadas propuestas pedagógicas que aporten saberes vinculados con la realidad y la vida cotidiana, propiciando la formación de estudiantes críticos, conscientes de sus derechos y responsabilidades en una sociedad democrática. En este sentido, será imprescindible seleccionar en cada eje los indicadores de avance y planificar situaciones de enseñanza que permitan ofrecer oportunidades para comprender los diferentes contextos del pasado y del presente, los espacios geográficos, y las relaciones entre las sociedades y las personas, en vinculación con los saberes que aportan los niños desde sus experiencias cotidianas y familiares.



Se espera que los docentes puedan poner en diálogo los contenidos agrupados en cada eje a partir del abordaje de los procesos sociales a lo largo del tiempo, de su dimensión espacial a diferentes **escalas** y con la Ciudad de Buenos Aires como ámbito inmediato de referencia de los estudiantes. De esta manera, se promueve el aprendizaje de procesos interrelacionados entre sí y abordados de manera transversal.

Para eso, será necesario delimitar el contexto, seleccionar el tema, los contenidos, el tiempo y el espacio en el que se desarrollará la propuesta pedagógica. La toma de decisiones requerirá seleccionar, información, recursos y materiales específicos, elaborar diversas actividades y la adopción de diferentes estrategias didácticas y de evaluación, acordes con la situación de enseñanza. Al mismo tiempo, si bien existe un vínculo temporal entre los contenidos a lo largo del segundo ciclo que impone cierta progresión, será fundamental tener en cuenta la relación con los proyectos institucionales, las efemérides patrias, la realización de salidas didácticas, los actos escolares, los recursos disponibles, los proyectos distritales, los conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes, entre otros aspectos.

Teniendo en cuenta el trabajo iniciado en primer ciclo, el docente podrá proponer diversas temáticas que permitan que cada estudiante pueda ampliar y profundizar según sus propios intereses. Así, a partir de un tema amplio y compartido por todo el grupo, se propondrán diversas líneas de investigación para que cada estudiante elija y decida qué aspecto o dimensión le gustaría indagar. De esta manera, profundizar sobre un tema de interés promueve el trabajo autónomo ya que para conocer más sobre una temática cada estudiante deberá buscar, analizar e interpretar información en diversas fuentes. Al mismo tiempo, para que la escuela pueda ser un espacio de investigación e intercambio de conocimientos, se podrán compartir hallazgos, generar nuevas preguntas, acompañar el proceso de búsqueda y sistematizar conclusiones entre pares y docentes.

Una puerta de entrada posible para trabajar contextos significativos es instalar una pregunta o situación problemática que permanezca abierta durante todo el recorrido de enseñanza y alcance algún grado de conclusión al finalizarlo. El objetivo es que despierte el interés de los estudiantes, que permita poner de manifiesto sus concepciones y que estimule la búsqueda de caminos de resolución ante nuevos desafíos. A modo de ejemplo, cuando se trabaja el proceso de formación del Estado Argentino se podrá preguntar: ¿Qué es una nación? ¿Cómo nace y se transforma una nación?; o cuando se aborda la Revolución de Mayo: ¿Qué es una revolución? ¿Por qué se produce? ¿Qué efectos tiene una revolución en la vida cotidiana de las personas? Una pregunta es problematizadora cuando invita a pensar con voz propia, a partir de los conocimientos y las herramientas que cada uno tiene y en relación con otros, cuando requiere aventurar una respuesta provisoria que podrá confirmarse al final del recorrido y a medida que se conoce la realidad. Además, contextualizar supone también decidir qué enseñar en función de las necesidades formativas de cada grupo y de cada institución.

Para integrar los conceptos organizadores a través del lenguaje de las ciencias sociales y avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas, se sugiere trabajar a partir de secuencias didácticas que permitan que los estudiantes realicen aproximaciones sucesivas a la información sobre un tema a partir de la indagación de ideas y saberes previos.

Se propiciará la búsqueda, selección y organización de información, el registro e interpretación de mapas, gráficos y cuadros analógicos o digitales, entre otras fuentes, las salidas didácticas y la sistematización y comunicación de lo aprendido, articulando la lectura con otras situaciones didácticas como la observación, la experimentación, la producción escrita y las representaciones gráficas.

Se recomienda acompañar a los estudiantes en la búsqueda de relaciones entre las causas que pueden explicar los fenómenos y su devenir, incluyendo aquí el reconocimiento de los cambios y permanencias a través del tiempo. En este sentido, las situaciones de enseñanza, además de los contenidos conceptuales, pueden incluir distintas formas de conocer, de manera que se introduzcan los criterios propios de las diferentes disciplinas que componen el área a partir del trabajo sistematizado y de acuerdo con un sentido. Por ejemplo, la enunciación de preguntas, la formulación de anticipaciones e hipótesis y sus corroboraciones, la búsqueda y selección de fuentes de información, la participación en debates e intercambios, la escucha de relatos, historias de vida y explicaciones por parte del docente, el análisis de documentales, blogs, videos por streaming, podcast, infografías, películas, artículos periodísticos, posteos en redes sociales, entre otros, la lectura e interpretación de imágenes, la observación de mapas históricos y actuales, la producción de distintos tipos de textos y la argumentación, organización y comunicación de lo aprendido.

Trabajar a partir de los conocimientos previos implica concebir a los estudiantes como protagonistas en su proceso de aprendizaje, es decir, como actores con capacidad de incorporar, comprender y transformar el conocimiento. En este sentido, para indagar sobre las ideas previas es necesario que los docentes intervengan a partir de preguntas, del planteo de problemas o dramatizaciones. Los conocimientos previos se deben reformular gradualmente a partir del trabajo con los nuevos contenidos. Para ello, se propone la enseñanza de contenidos articulados entre los distintos grados y vinculados a diferentes disciplinas con el objetivo de evitar la fragmentación del conocimiento y de generar un aprendizaje significativo.

Otras situaciones que permiten que los estudiantes se aproximen al conocimiento de la realidad es mediante la búsqueda y el análisis de información, por ejemplo, a través del trabajo por proyectos, en grupos colaborativos heterogéneos, diversos y rotativos, o de la lectura y discusión de diversas fuentes de información, tanto primarias como secundarias: textos escritos, testimonios orales, fotografías, pinturas, mapas, planos, cuadros estadísticos, objetos, textos periodísticos, imágenes satelitales, materiales audiovisuales, podcast, infografías, entre otros. Se recomienda combinar situaciones de lectura individual, en pareja o en grupos pequeños, con situaciones de lectura y discusión con todo el grupo, guiadas por una intensa intervención docente que aporte información imprescindible para los estudiantes, aliente el debate sobre diversas interpretaciones e invite a volver al texto y convalidar o rectificar las interpretaciones, explicitar diversos aspectos y promover el establecimiento de relaciones causales. Antes de comenzar es importante instalar un propósito lector que les permita interrogarse acerca del sentido del tema a tratar y de la utilidad de la lectura: ¿para qué leer? ¿Cuál es el sentido de conocer sobre el tema de estudio? De esta forma, se contribuye a la interpretación del texto propuesto.



Es recomendable ofrecer variadas fuentes sobre un mismo tema y garantizar su abordaje desde diferentes perspectivas que amplíen o consideren aspectos complementarios, con el acompañamiento docente en el uso e interpretación de cada recurso, propiciando un enfoque multidimensional de los procesos socioespaciales. También es importante considerar la gradualidad al momento de incorporar las fuentes e ir profundizando su uso y análisis.

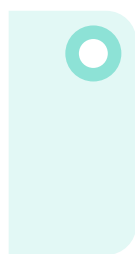
Al promover el trabajo con fuentes de información resulta importante que los docentes efectúen un reconocimiento explícito y previo de los propósitos de la lectura: ¿Qué se lee de la fuente y para qué? ¿Qué problemas se van a indagar? ¿Qué datos serán relevantes? ¿Dónde es conveniente focalizar la mirada? De este modo, se orienta hacia un abordaje superador de la mera ilustración

para proponer el análisis y la interpretación de los datos. Por ejemplo, en el caso del estudio de los espacios urbanos y rurales, pueden combinarse la observación de fotografías de paisajes y actividades del campo y la ciudad, con imágenes satelitales para analizar las diferentes configuraciones espaciales, y complementar con el análisis de datos censales para ilustrar los procesos de concentración de población en espacios urbanos, diferenciándolos de los tipos de población rural. O, puede trabajarse también la distinción estadística entre población rural aglomerada y dispersa a través de las imágenes satelitales —mediante sistemas de información geográfica de uso libre y accesible, como Google Earth—, y las características de los espacios periurbanos como categoría espacial no reflejada en el sistema estadístico.

Asimismo, la indagación, búsqueda y análisis de fuentes se podrá enriquecer con el uso de inteligencia artificial como los generadores de imágenes a partir de textos. Utilizar este tipo de tecnologías en distintas situaciones de enseñanza puede resultar una herramienta potente para el abordaje de los conceptos y para el desarrollo de las capacidades propias del área de Ciencias Sociales. Para esto, es importante permitir la progresiva comprensión de su funcionamiento, asumiendo el desafío que representa la interpretación de los resultados que genera, las metodologías de validación de datos que utiliza y la reflexión sostenida respecto de una tecnología que evoluciona constantemente.

Desde este lugar, se recomienda el acompañamiento de los estudiantes para que puedan adoptar una postura propia analizando la información proveniente de las diversas fuentes. Se espera que sean capaces de debatir ideas y de lograr consensos mediante el trabajo colaborativo y el diálogo, tomando la escuela como el inicio del ejercicio de una ciudadanía responsable, comprometida y democrática.

Otro elemento importante a tener en cuenta son las consignas didácticas que serán propuestas en las clases. Las consignas son una herramienta didáctica que requiere una secuenciación lógica: deben ser acordes y generar y constatar el conocimiento de los contenidos. Es recomendable ofrecer consignas abiertas que permitan interactuar con los textos a partir de los propios esquemas de asimilación, favoreciendo la elaboración de interpretaciones propias, así como propiciar consignas que orienten la discusión hacia los contenidos esenciales. También es importante alentar la creatividad, el trabajo autónomo y el pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes, a la vez que desarrollar capacidades para la comprensión y la producción tanto oral como escrita, siempre teniendo en cuenta el grado y el grupo concreto al momento de pensar la complejidad de las consignas. Asimismo, es fundamental considerar el vocabulario específico del área, los conceptos propios y sus relaciones.



Dentro de las situaciones de búsqueda de información, la consulta y entrevista a distintos especialistas, las visitas guiadas a museos, los simuladores interactivos, las salidas didácticas y los juegos y dramatizaciones cobran centralidad como dispositivos de enseñanza, y plantean la necesidad de programarlos como parte constitutiva de las secuencias didácticas.

Los juegos y las situaciones lúdicas, como las dramatizaciones, son potentes estrategias de enseñanza en el área de Ciencias Sociales ya que permiten que los estudiantes se aproximen a los contenidos de una manera distinta y, a la vez, propician la interacción con otros, el *trabajo colaborativo* y la *resolución de problemas*. Por otro lado, se sugiere planificar visitas y recorridos por las calles, los sitios históricos y de valor patrimonial, las instituciones de gobierno y los museos históricos y de arte de la ciudad. Esta es una forma de aproximarse a los procesos sociales del pasado y del presente, pero también de promover el reconocimiento de los estudiantes como miembros

de una comunidad, con derecho a acceder a los bienes históricos y a la variada oferta cultural que ofrece nuestra Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En cuanto a los espacios, medios y recursos que ofrece la Ciudad, se recomienda consultar al área de **Patrimonio** para organizar visitas guiadas en sitios de valor histórico y arqueológico y contactar a las juntas históricas para el tratamiento de temáticas particulares que, coordinadas con las visitas o recorridos relacionados, permitirán ampliar y profundizar su abordaje. Resulta una experiencia enriquecedora visitar los diversos museos de la Ciudad, en los que se pueden coordinar visitas guiadas, como el Museo de Arte Hispanoamericano Isaac Fernández Blanco, el Museo Benito Quinquela Martín, el Parque de la Memoria, el Museo del Holocausto, el Museo de Arte Moderno, el Museo de Bellas Artes, entre otros. Algunos museos también ofrecen la alternativa de realizar recorridos virtuales. Consultar las publicaciones y mapas producidos por las áreas de Patrimonio de la Ciudad de Buenos Aires y de la Nación permite identificar y profundizar el conocimiento acerca de los sitios patrimoniales, de los monumentos, de los bienes y de otros lugares de interés, así como conocer la ubicación de espacios, museos e institutos. En los recorridos o paseos, también se sugiere visitar los espacios verdes ubicados en los barrios, como plazas, parques y jardines, y conocer áreas naturales como la Reserva Ecológica Costanera Sur (distinguida como sitio AICA y sitio RAMSAR), la Reserva Ecológica Lago Lugano y la Reserva Ecológica Costanera Norte.



En el abordaje de *Mi Buenos Aires querido*, y con el propósito de reconocer la génesis, la estructura de la Ciudad y los distintos barrios porteños, se recomienda, por ejemplo, promover la identificación de los sentidos, las influencias, los cambios y las continuidades de algunas de sus construcciones arquitectónicas, la reflexión acerca de las vinculaciones entre las actividades presentes y pasadas, y la indagación en los símbolos identitarios de la cultura porteña. Se invita a reconocer marcas, signos y símbolos característicos de algunos barrios, con el objetivo de establecer una trama conceptual que permita leer o interpretar su presencia en otros. Se sugiere tener en cuenta la priorización del barrio de pertenencia de la escuela, así como sus barrios cercanos, ya que son el ámbito identitario que la mayoría de los estudiantes habitan.

Es fundamental promover situaciones de registro y comunicación de la información. Tanto en el desarrollo como en el final de una secuencia, se puede propiciar la escritura de variados tipos de textos como descripciones, narraciones, explicaciones y argumentaciones con destinatarios explícitos. En todos los casos, es necesario poder pensar con los estudiantes de qué se habla cuando se solicita definir, resumir, explicar, comparar, enumerar, relacionar y argumentar.

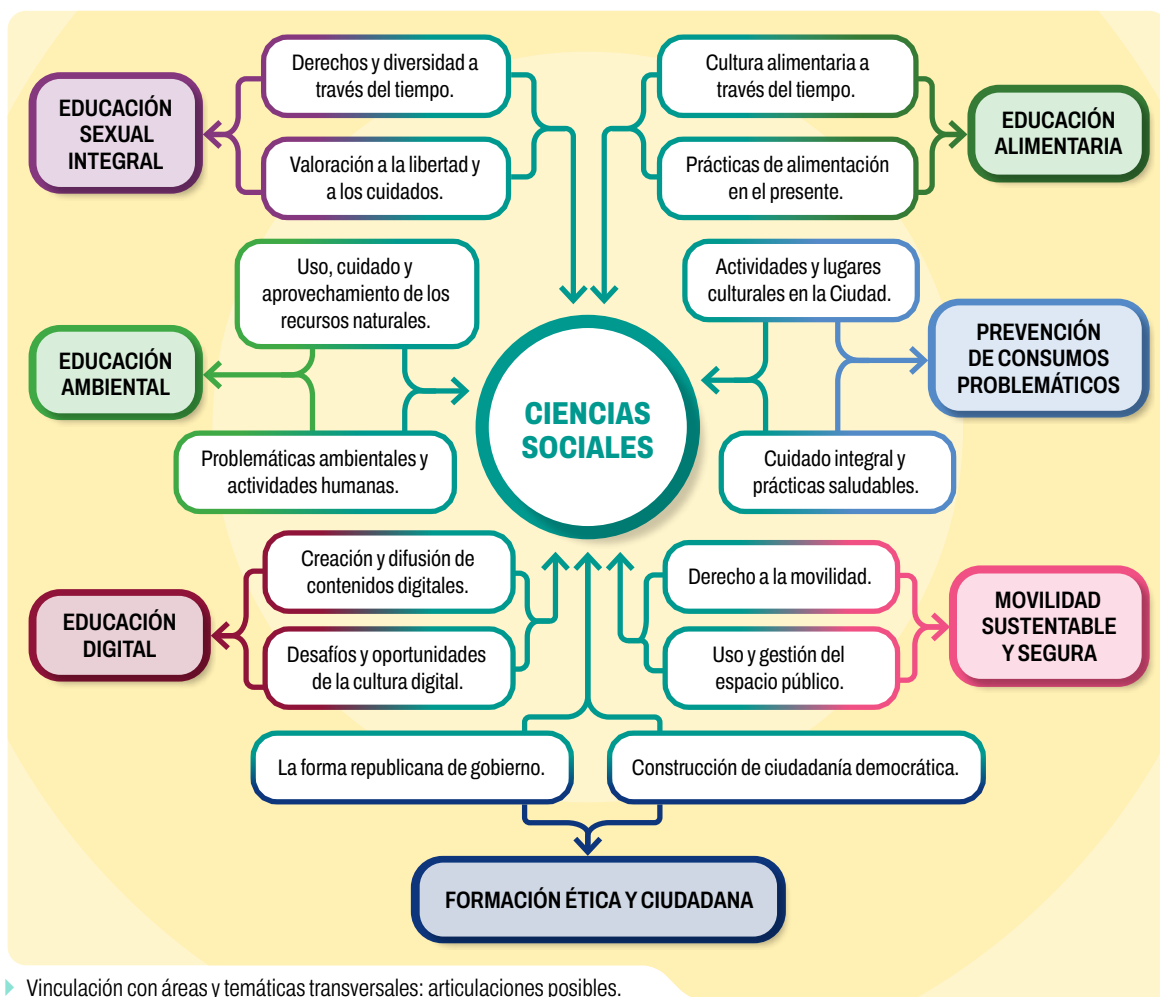


**Así, desde Ciencias Sociales es fundamental fomentar las condiciones necesarias para que los estudiantes amplíen y complejicen sus conceptualizaciones sobre los procesos históricos y sociales utilizando diferentes tipos de fuentes, elaboren explicaciones y puedan exponerlas, planteen problemas y desafíos, ensayen posibles soluciones, y sean capaces de debatir y de llegar a acuerdos través del diálogo.**

Considerando el segundo ciclo como una unidad de sentido, se propone sostener esta perspectiva de cuarto a séptimo grado, promoviendo tres líneas de actuación pedagógica. La primera, dirigida a identificar y sistematizar de manera articulada los entornos, los medios y los recursos educativos que ofrece la Ciudad para abordar los contenidos del diseño curricular. La segunda, enfocada en reconocer los valores implícitos en los modos de relacionarse y de construir ciudadanía que se expresan en los espacios educativos dentro y fuera de la escuela y resignificarlos como oportunidades de aprendizaje en articulación con las áreas y temáticas transversales de Formación Ética y Ciudadana, Alimentación Saludable, Movilidad Sustentable y Segura y Educación Ambiental. La



tercera, orientada a estructurar en cada grado recorridos pedagógicos dentro y fuera de la escuela en articulación con los ejes del área y con otros espacios curriculares.



Para el logro del fortalecimiento de un aprendizaje integral se destacan algunos de los elementos que pueden orientar al abordaje interdisciplinario y articulado con las áreas transversales que potencian nuevas dimensiones de los conocimientos y habilitan otras aristas en los contenidos. La articulación con Educación Sexual Integral, por ejemplo, permite indagar en la dimensión social de las organizaciones familiares y entender los procesos sociales que involucran a las familias como actores centrales. En lo referente a Educación Ambiental y Educación Alimentaria, se propicia la reflexión sobre la intervención humana en el ambiente, en relación al uso, manejo, cuidado y aprovechamiento de los recursos naturales. La articulación con Movilidad Sustentable y Segura se enfoca en el uso y gestión del espacio público en relación con la convivencia, los problemas ambientales, el tránsito, la movilidad y la circulación. Por último, desde Formación Ética y Ciudadana se aportan herramientas para analizar los modos de organización política de las sociedades y su relación con el devenir histórico del Estado nación argentino, haciendo foco especialmente en la noción de derechos humanos y en la construcción de la ciudadanía democrática.

Desde el área de Ciencias Sociales, las instancias de **evaluación** son parte del proyecto de enseñanza; por lo tanto, se trata de ofrecer múltiples y diversas situaciones de evaluación que permitan obtener una información rica, compleja y variada acerca de los procesos de aprendizaje transitados por cada estudiante, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los grupos y los diversos puntos de partida relacionados con las singulares trayectorias escolares, asegurando la accesibilidad, los ajustes y el acompañamiento que requieran.

En este sentido, es fundamental pensar la evaluación de los aprendizajes en clara articulación con los contenidos y propuestas de enseñanza desplegadas en las distintas instancias de trabajo en las aulas. Cobra especial importancia la retroalimentación de los docentes en las distintas actividades y tareas, puesto que son un instrumento para andamiar los aprendizajes de los estudiantes. Así también, favorecer las instancias de autoevaluación para promover la metacognición, la regulación y corregulación de los aprendizajes.



La evaluación, pensada en relación con la propuesta de enseñanza, nos permite avanzar con mayor claridad y profundidad en el despliegue de las capacidades que promueve el diseño curricular, a saber: *comunicación, autonomía para aprender, pensamiento reflexivo y crítico, resolución de problemas y compromiso y colaboración.*

Para ello, es necesario definir a lo largo de cada propuesta de enseñanza, el o los momentos en los que el docente decide evaluar los contenidos relacionados con el tema estudiado, pero también, aquellas formas de conocer propias de las ciencias sociales, como la formulación de preguntas, la búsqueda de información en diversas fuentes, la argumentación, el establecimiento de relaciones entre conceptos, entre otras.

Las instancias de evaluación pueden ser muy variadas, por ejemplo: indagación por parte del docente de los conocimientos previos o adquiridos recientemente; situaciones formales de evaluación escrita que ofrezcan información en relación con lo que cada estudiante es capaz de hacer de forma autónoma, exposiciones y presentaciones orales en diversos soportes y formatos, o ejercicios y actividades que, incluidos en la propuesta de enseñanza, permitan ajustar y redireccionar las actividades planificadas con la finalidad de lograr o profundizar los aprendizajes.

Estos instrumentos nos brindan información muy valiosa sobre las posibilidades y las dificultades de cada estudiante en relación con los conceptos enseñados y los procedimientos utilizados para el desarrollo de cada propuesta. En este sentido, se trata de ofrecer múltiples y diversas situaciones de evaluación que permitan obtener una información rica, compleja y variada acerca de los procesos de aprendizaje transitados.

Durante el desarrollo de las secuencias didácticas, es necesario diseñar diversas situaciones e instrumentos de evaluación que permitan el seguimiento sistemático de los logros y dificultades de los estudiantes, recuperando el nivel de comprensión y apropiación de los conceptos y de las capacidades, identificando y eliminando posibles dificultades en la participación y el aprendizaje. Realizar el seguimiento en instancias de evaluación formativa permite observar el desempeño general y avanzar en retroalimentaciones positivas, como así también ratificar o rectificar las estrategias de enseñanza. El docente puede apelar a estrategias puntuales y específicas de evaluación para complementar o profundizar dicho proceso. Algunos ejemplos que permiten recolectar valiosa información sobre los procesos de aprendizaje son: las planillas de registro, las rúbricas, los portafolios y los diarios de clase, entre otros.

Además, los espacios de diálogo, los debates, las exposiciones orales y puestas en común son instancias enriquecedoras para identificar adquisiciones y dificultades ante los contenidos abordados en el área, especialmente cuando se trata de argumentar, justificar ideas o confrontar anticipaciones con información nueva.

Considerando el desarrollo de estas capacidades, las propuestas de evaluación deben promover la utilización de variados recursos como fotografías, imágenes satelitales, mapas analógicos y digitales, artículos periodísticos o fragmentos de textos e infografías, entre otros, que permitan

recuperar los procesos activos de aprendizaje que se han desplegado en la tarea de enseñanza. Asimismo, las consignas propuestas deben atender tanto a los aprendizajes individuales como a los grupales. En este sentido, los modos de evaluación y la presentación de las diversas propuestas de enseñanza se irán complejizando en el transcurso del ciclo, teniendo en cuenta la adquisición del dominio de la escritura y la lectura, y los progresos alcanzados por los estudiantes en las distintas formas de pensamiento desplegadas en las aulas, asegurando la accesibilidad, los ajustes y los apoyos que sean necesarios.

A continuación, se señalan aspectos vinculados con la progresión de los aprendizajes propios del área a considerar a la hora de evaluar las producciones de los estudiantes:

- Inferir información y realizar asociaciones conceptuales y temporales a partir de la observación o de la lectura de fuentes seleccionadas por el docente.
- Poder realizar una lectura comprensiva que implique: leer, preguntarse, argumentar, explicar, entre otras.
- Organizar información y comunicar los aprendizajes conceptuales a través de una instancia oral, escrita o producciones en formato digital.
- Construir un relato cronológico con coherencia y respetando los acontecimientos y procesos históricos.
- Ubicar geográficamente zonas locales, regionales y nacionales en un mapa, y realizar inferencias o explicar relaciones con el ambiente y la sociedad.
- Aplicar criterios válidos de búsqueda y selección de información de acuerdo a una propuesta específica del área, observando la validez y fiabilidad de las fuentes a través del reconocimiento de autores, repositorios, páginas web y analizando la información según los conceptos trabajados en clase.

El segundo ciclo del nivel primario tiene desafíos pedagógicos propios y, entre ellos, se encuentra la **articulación con el nivel secundario**, como parte del fortalecimiento de las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, procurando colaborar con los saberes propios de los campos de conocimiento y con el desarrollo de capacidades que profundizan positivamente en cada trayectoria personal.

El desarrollo de la autonomía en el estudio y aprendizaje es un eje que se profundiza con el correr de la trayectoria, a la vez que se enriquece cuando hay un reconocimiento de la diversidad de estrategias y prácticas para el aprendizaje propias de cada campo de conocimiento.



Es por eso que, particularmente para el área de Ciencias Sociales, pero también en forma general para cada uno de los campos que se ofrecen en la escuela, es importante ofrecer y potenciar prácticas habituales de la producción epistemológica de las ciencias sociales, pero traducidas a la escuela: la identificación de información válida en la web, la incorporación de criterios de validez para ciertas fuentes, la lectura, comprensión y profundización de materiales, entre otros aspectos.

Además, el diseño de propuestas didácticas que fomentan un trabajo colaborativo reconoce el valor de la construcción con otros de los aprendizajes personales y grupales, fortaleciendo la propia identidad y la pertenencia al grupo - clase. Se pueden impulsar y sostener instancias de acuerdos

áulicos o institucionales, fomentar la participación y la autonomía progresiva en la toma de decisiones, constituyendo experiencias formativas propias de las ciencias sociales y de la formación ética y ciudadana. La participación para el alcance de consensos y la expresión respetuosa de desacuerdos fortalece, entonces, progresivamente, los conocimientos y capacidades propias del ejercicio democrático y la representatividad republicana.

Por último, ya avanzado el segundo ciclo, es habitual comenzar a pensar instancias pedagógicas para invitar a los estudiantes a proyectar sobre su propia vida más allá de la terminalidad del nivel primario. En este sentido, se puede potenciar el eje *Mi Buenos Aires querido* con recorridos por las escuelas secundarias de la Ciudad en los últimos años del nivel primario. Favorecer un acercamiento a los mapas y planos de la Ciudad, adentrarse en la historia de las escuelas del barrio o de la Ciudad (algunas de ellas centenarias, con sus huellas e identificaciones de construcción epocales) pueden enriquecer la práctica de orientación que habitualmente se realiza para acompañar el pasaje de un nivel a otro. En este punto, también es importante observar los intereses de los estudiantes para y, al mismo tiempo, acercarse a las distintas orientaciones de la escuela secundaria.



Estas actividades enriquecen la construcción del sentido que se le da al presente personal de cada estudiante, pero colaboran además con la proyección de un futuro cercano ligado al conocimiento de los modos de vida democráticos y republicanos. Asimismo, la invitación a enriquecer la trayectoria a partir del conocimiento, la posibilidad de generar una autonomía creciente y la invitación a pensarse en un futuro cercano y mediano colaboran con la construcción de un proyecto personal de aprendizaje escolar que es vital en las biografías personales.

## Educación Artística. Artes Visuales

Al iniciar el segundo ciclo, los estudiantes ya habrán transitado diversas propuestas en la producción de imágenes, se habrán iniciado como espectadores del entorno y de distintos tipos de obras de arte, y habrán reconocido algunas características de los ámbitos de creación y circulación de las artes visuales, así como de las disciplinas y manifestaciones que las conforman.

En esta etapa, se profundizará en el desarrollo de una mirada más sensible y crítica hacia la cultura visual, ampliando saberes sobre los elementos del lenguaje visual y las prácticas de creación tradicionales y contemporáneas, abordando los imaginarios de distintas comunidades del pasado y del presente, el patrimonio artístico en el espacio público, los cambiantes y relativos sentidos de belleza en la representación de la figura humana y de los paisajes, entre otras cuestiones.



Glosario

Dada la interacción de los niños y preadolescentes con la visualidad de las redes sociales e internet, donde circulan imágenes artísticas tradicionales, diseños gráficos y narrativas transmedia de videojuegos, libros y producciones audiovisuales, en el segundo ciclo se apuntará a un abordaje reflexivo y sostenido en torno al reconocimiento de las diversas funciones sociales que tienen las imágenes según su contexto de creación y de circulación. También se buscará propiciar una creciente autonomía, estimulando a los estudiantes a poner en juego sus marcos interpretativos cuando crean y aprecian, a buscar información cultural en fuentes legítimas y a anticipar recursos al iniciar una producción, seleccionando el soporte y material, definiendo una paleta, etcétera, en función de las posibilidades simbólicas y metafóricas que estos brindan para encauzar sus intenciones estéticas-narrativas.



Glosario

Favorecer la **comprensión del hacer y del mirar arte como un derecho universal**, mediante experiencias directas con el patrimonio artístico y sus agentes (visitas a espacios culturales, conversaciones con artistas y agentes del ámbito artístico, etcétera) son acciones fundamentales para enseñar a concebir las artes visuales como prácticas social y culturalmente situadas, fomentando el hábito de observar detenidamente distintas manifestaciones visuales, y argumentar sobre sus sentidos y valores más allá de los juicios del gusto. En este sentido, es recomendable planificar las experiencias directas y las secuencias didácticas en articulación con el núcleo “Arte y cultura en nuestra Ciudad” del área Ciencias Sociales, donde convergen contenidos ligados al reconocimiento de la riqueza y diversidad artística que caracteriza a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en relación con la historia e identidad multicultural de los barrios porteños.



Desde el primer ciclo se habrá propiciado la creación colectiva de un “glosario de artes visuales” para facilitar la apropiación de vocabulario específico y la recuperación de conocimientos previos. En el segundo ciclo, este glosario se ampliará a partir de la elaboración de definiciones personales o grupales, apuntes sobre la apreciación de una obra o entorno, reseñas de muestras o procedimientos, y memorias de procesos creativos.

El **taller**, muy frecuentemente asociado a la práctica artística, no es un ámbito físico destinado solamente a la producción visual, sino que es un **dispositivo didáctico** sustentado en la interacción activa entre los estudiantes y los contenidos, el aprendizaje experiencial, la retroalimentación permanente y el uso de recursos diversos (imágenes impresas y digitales, libros



iconográficos, objetos y elementos de la naturaleza de diversas cualidades visuales, entre otros). Según las intenciones didácticas y contenidos que se aborden en cada clase, **el taller toma lugar en un aula, en la biblioteca, en el patio, en una plaza, en el ciberespacio, en un museo** o en el ámbito que mejores condiciones ofrezca para que los estudiantes puedan aprender en actividades individuales o grupales en las que siempre se reconozca el valor de aprender con y de otros. En las aulas-taller, tanto como en otros espacios, la organización de los recursos, los rótulos en el mobiliario y los recipientes de almacenamiento son estrategias clave para promover la autonomía y responsabilidad de los estudiantes en el aprovechamiento del tiempo, el espacio y los materiales.

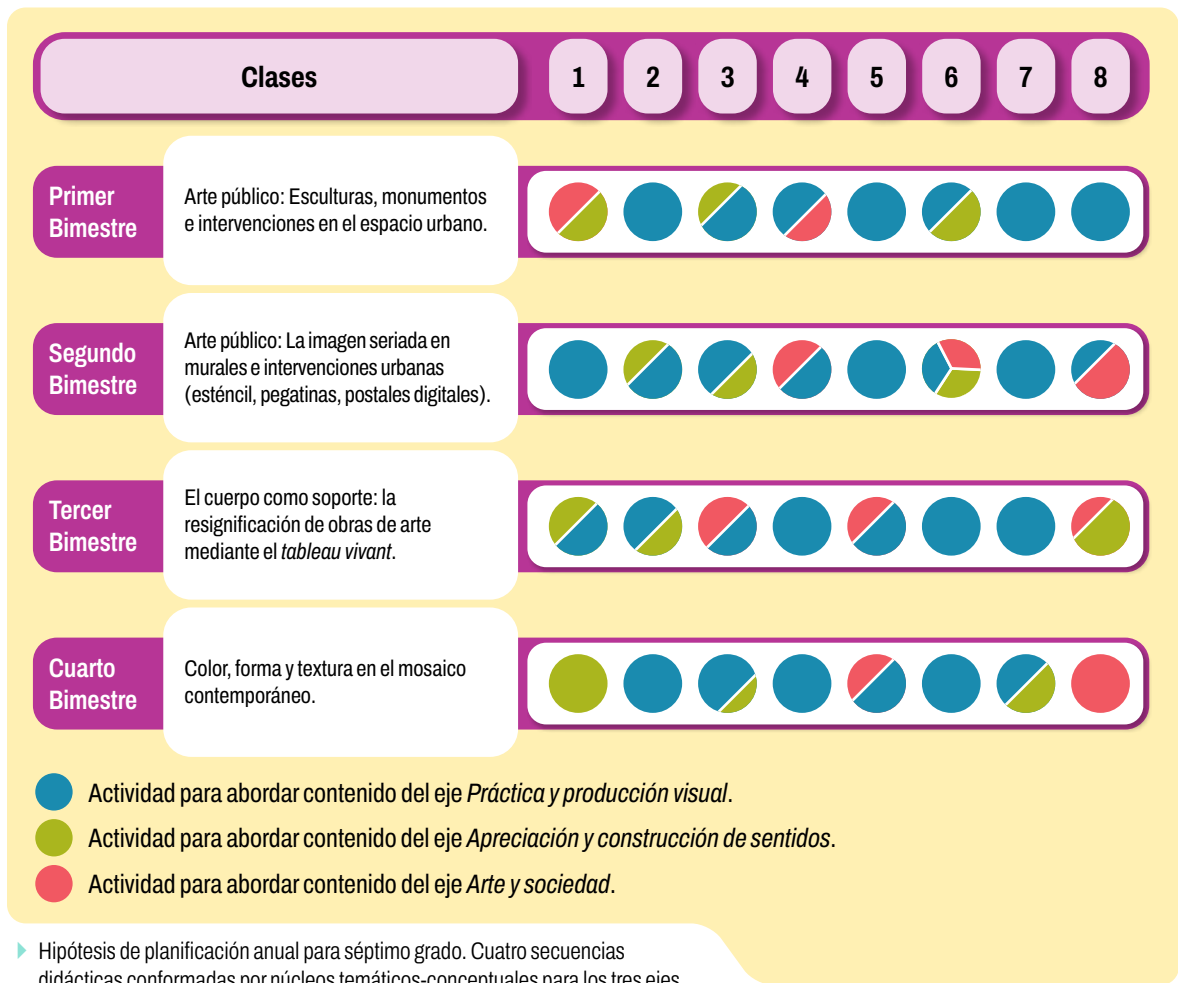
Las **secuencias didácticas** y los **proyectos** son las estructuras didácticas que posibilitan el desarrollo de propuestas integrales, superando la restricción de la enseñanza en torno a la producción visual únicamente. La planificación de secuencias y proyectos requiere de decisiones que apunten a agrupar contenidos que guardan una significativa relación entre sí, a diseñar las actividades que posibilitan su enseñanza, a considerar las expectativas de logro prescriptas para cada grado, a establecer una aproximación de tiempos, espacios y recursos que esas actividades demandarán, a gestionar las experiencias directas que se incluyan entre las actividades (si correspondiera) y a elegir instrumentos de evaluación que propicien el reconocimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.



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).

Una de esas secuencias podrá diseñarse atendiendo especialmente a contenidos de tridimensión, mientras que otra podrá enfocarse en la imagen digital o por medios mixtos, y otras dos en la imagen bidimensional. Otro criterio posible es diseñar una secuencia en la que se seleccionen contenidos inherentes a cierto elemento del lenguaje visual (por ejemplo, el color). Asimismo, una secuencia podría focalizarse en el abordaje de contenidos del eje *Arte y sociedad* relativos a los espacios de creación y de conservación de las obras de arte, favoreciendo el reconocimiento de las características que tienen las artes visuales fuera de la escuela, en determinado contexto histórico o en la actualidad. También es posible que una secuencia didáctica se centre en la indagación de la visualidad del entorno, fomentando la percepción de fenómenos visuales diversos y, desde allí, ampliar las herramientas de representación, en pos de trascender eventuales esquemas rígidos o estereotipados.

La interrelación entre contenidos de los tres ejes hace necesaria la **alternancia de actividades apreciativas, exploratorias, productivas, reflexivas, etcétera**. 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 intercambio de ideas sobre cierto género artístico a partir del visionado de un breve documental, y posteriormente desarrollarse una actividad de apreciación en la que se incite a descubrir en un repertorio de obras ciertos atributos sobre los que se conversó, identificando las diferentes situaciones en que ese aspecto visual, técnico o temático aparece en un grupo de obras de diferentes artistas. Esa clase puede finalizar con una actividad en la que se propicie la construcción de una definición o conclusión grupal en el glosario de artes visuales.



En síntesis, la selección y agrupamiento de contenidos que se abordarán en un determinado proyecto o secuencia didáctica acentúa un tipo de conocimiento y requiere de una vinculación con otro (del mismo eje y de los otros dos ejes), para ofrecer a los estudiantes propuestas formativas desde la perspectiva integrada del área.

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

Tanto los preparativos del aula como los momentos de motivación, producción, puesta en común y orden del espacio de trabajo son cuestiones enseñables, considerables al momento de planificar y de gestionar las actividades en la clase, reconociendo a los estudiantes como protagonistas en el manejo de materiales y espacios.

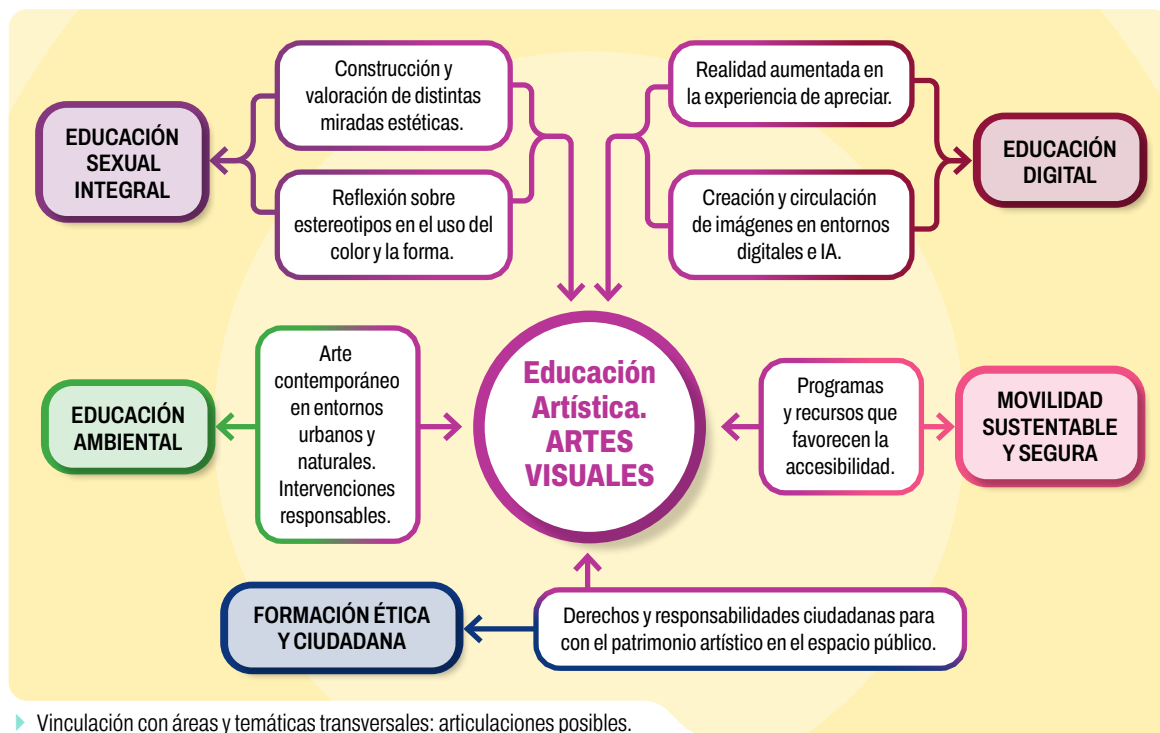
Respecto del **tiempo**, es indispensable considerar un **momento de inicio** en el que se propicie determinado clima, y una conversación tendiente a recuperar los contenidos que se abordaron previamente, tanto como la consigna de apertura a la nueva indagación o acción, presentando en ella conceptos y desafíos de índole visual, procedimental o expresiva según corresponda. 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 cooperativo donde se comenten y valoren las distintas resoluciones de un mismo desafío. El **momento de cierre** permitirá recuperar la consigna inicial, conversar sobre los procesos que se llevaron a cabo, observar alguna producción y anticipar situaciones de aprendizaje que tendrán lugar en la clase siguiente. También será oportuno brindar pautas para el guardado y conservación de los materiales y de las producciones, impulsando la autonomía de los estudiantes y sus capacidades de asumir distintos roles.



Respecto del **espacio**, es necesario considerar que cada propuesta de enseñanza y las actividades que se relacionan con contenidos de cada uno de los tres ejes requieren distintos lugares dentro y fuera del edificio escolar. Utilizar la biblioteca para explorar libros y catálogos de arte, programar actividades de apreciación o creación en el patio, emplear dispositivos tecnológicos para ver documentales o realizar entrevistas por videollamadas, ajustar la iluminación del aula o reorganizar el mobiliario son necesidades anticipables en la planificación y en la configuración de clases con experiencias auténticamente diversas.

Los **recursos digitales** son una porción insoslayable de la cultura visual contemporánea. Los píxeles, plataformas, internet y la inteligencia artificial son herramientas y lenguajes estéticos con sus propias reglas, con sus posibilidades y limitaciones, tanto como las que se pueden identificar en los medios de producción y de exhibición tradicionales. El acceso a los entornos digitales permite realizar recorridos por museos virtuales, visualizar obras o reproducciones con una experiencia de recorrido simulado, con macroscopías que ofrecen vistas de elementos imperceptibles para el ojo humano, y con la interacción e inmersión que posibilita la realidad aumentada. También permiten explorar el potencial creativo de la inteligencia artificial generativa como vía para la producción y edición de ilustraciones, fotografías y otros tipos de imágenes. Las plataformas de videollamadas permiten establecer comunicación con artistas, artesanos o creadores visuales de cualquier parte del mundo. A través de distintos buscadores y filtros, se puede acceder a bibliotecas digitales, explorar bancos de imágenes o iconotecas de archivos institucionales. Las aplicaciones de geolocalización posibilitan la aproximación a diferentes entornos urbanos, rurales y naturales, tanto como a la visualidad de diversos barrios y ciudades, y a las prácticas artísticas que acontecen en la vía pública (murales, *graffiti*, monumentos, etcétera). Mediante *softwares* y aplicaciones, es posible crear producciones individuales y colectivas, documentar y exhibir mediante muros digitales las producciones finales y los procesos de creación, y crear audioguías con códigos QR en las muestras físicas. La fotografía digital permite explorar las variables que ofrecen distintos filtros, supresiones o difuminaciones, como así también la resignificación y animación de objetos físicos a partir de la captura de imágenes fijas y su posterior animación “cuadro a cuadro”, o documentar las actividades en torno a la exploración de la incidencia de la luz sobre los objetos, sobre el espacio y sobre el cuerpo como soportes. La tecnología digital permite otorgar transformaciones estéticas-narrativas a la imagen, realizar cambios en los bocetos (ya sea de formato, color, tamaño o posición), indagar en los procesos de fotomontaje combinando procesos analógicos y digitales, e incursionar en experiencias de realidad aumentada y con inteligencia artificial utilizando comandos escritos. Mediante la utilización de proyectores, se pueden modificar espacios con creaciones visuales, audiovisuales y con experiencias de *mapping* sobre la arquitectura, sobre el cuerpo y sobre objetos.

La enseñanza de contenidos de Educación Digital se hace efectiva desde el accionar del docente con la explicitación oral de los pasos que va dando para crear y guardar contenidos en distintos dispositivos y al buscar información en internet. También compartiendo pautas que encaucen el accionar de los estudiantes, **estableciendo siempre con precisión cuáles son los sitios web a los que deba ingresar, habiendo realizado una previa curaduría de contenidos digitales desde lo visual y desde lo pedagógico**, con la finalidad de potenciar aprendizajes y, al mismo tiempo, resguardar el bienestar y la integridad de los estudiantes.



Al igual que en el primer ciclo, los proyectos y secuencias en el segundo ciclo se planificarán e implementarán vinculando contenidos de los tres ejes y, en ciertos casos, articulando con áreas transversales. En los diferentes grados que componen el segundo ciclo se presentan algunos contenidos con continuidad y con una progresión respecto del primer ciclo, mientras que otros se plantean como un conocimiento específico de cada grado: ese es el caso de ciertas prácticas artísticas o géneros de la historia y el presente de las artes visuales.

En **cuarto grado** se establece el **abordaje del retrato y del paisaje con una perspectiva holística** que va desde el reconocimiento de las distintas funciones que han tenido las representaciones de personas y de lugares antes y después de la invención de la cámara fotográfica, hasta la apreciación de la diversidad de pieles, formas, gestos que tienen las corporalidades, y la reflexión sobre los ideales de belleza que en cada época se imponen.

En el abordaje del retrato, se incluyen contenidos de apreciación de prácticas retratistas tradicionales y contemporáneas, en las que tienen lugar las representaciones plásticas en diferentes soportes (pinturas, monedas, fotografías, etcétera), las representaciones performáticas en la que el propio cuerpo es soporte, y aquellas en las que se recrea la imagen corporal mediante máscaras, vestimentas o proyecciones digitales. Lo corporal participa también en el abordaje del retrato al considerar el punto de vista (frente, perfil, cuerpo entero, busto, rostro, etcétera) y la gestualidad (transformaciones de las formas del rostro o cuerpo según movimientos y emociones representadas). Las actividades que favorezcan la observación usando espejos o “mirando con las manos” para percibir tamaños, concavidades y convexidades en las formas del rostro son oportunidades privilegiadas para los estudiantes en el desafío de ampliar sus recursos de representación. Las experiencias de producción que favorezcan la seriación del autorretrato o retrato obtenido mediante el dibujo (fotocopias, papel carbónico, copias digitales) facilitarán aprendizajes en torno a las posibilidades expresivas que tienen las propiedades del color y de la textura, al variar sus usos y combinaciones sobre cada retrato de la serie.

En el abordaje del paisaje, se presentan algunos contenidos en articulación con Educación Ambiental, propiciando la indagación sensible y reflexiva de diferentes entornos, y sobre los elementos naturales

para la creación de herramientas, así como la obtención y uso de tintes naturales. Para enseñar a mirar y habitar estéticamente, valorar y resignificar el espacio natural, los espacios urbanos y los espacios transitados a diario, se requieren actividades apreciativas con un detenimiento de la mirada, una observación exhaustiva que se despliegue entre lo macro y lo micro, y el uso de registros fotográficos, ventanas, lupas o visores que faciliten vistas recortadas o encuadres. Así, la mirada panorámica de los estudiantes hacia un entorno podrá recortar ciertas vistas y configurar una primera configuración de paisaje desde la observación. Los contenidos vinculados al paisaje hacen también necesarias las propuestas de producción gráficas, pictóricas, de instalaciones o intervenciones, focalizando en las posibilidades de transformación estético-simbólica que todo espacio tiene, y en las infinitas narraciones que pueden alojarse en un mismo lugar para recrear el paisaje, siempre que se utilicen elementos adecuados para el ambiente que se interviene.

En **quinto grado** se presenta el **acercamiento al arte textil** como práctica tradicional y contemporánea, y a la **imagen en movimiento real e ilusorio**.

El abordaje de arte textil incluye las características y funciones de la textilería en las culturas pre-hispánicas, en el arte moderno y en la actualidad, así como las variables intervinientes en esta práctica: los procedimientos, los soportes, los materiales textiles de origen vegetal y de origen sintético, entre otras. Como parte de los procedimientos, se amplía el reconocimiento de las posibilidades expresivas-comunicativas que brinda el grabado, fuertemente implicado en la producción textil estampada.



Continuando con la indagación de las posibilidades expresivas del cuerpo como soporte que se inician desde el primer ciclo, en quinto grado se plantea el reconocimiento de los procedimientos y la combinación de materiales propios de la joyería, las máscaras y el vestuario, en concordancia tanto con el concepto de arte textil como con la progresión de contenidos propuestos a lo largo de cada ciclo.

La imagen en movimiento se propone desde la exploración de línea en la escultura móvil, la producción de autómatas y ensambles desarmables. Al igual que en otros tipos de propuestas, el abordaje de contenidos ligados a la producción escultórica cinética o móvil incluye la articulación con Educación Ambiental, al incorporar como contenido los **múltiples ciclos de uso de los materiales**. Por su parte, la articulación con Educación Digital propicia la indagación de distintos tipos de movimientos ilusorios y animaciones cuadro a cuadro (*stop motion*, gif, *pixelation*). En estas experiencias, es recomendable retomar producciones ya realizadas, potenciando aprendizajes específicos sobre la relación de una figura o forma en un entorno espacial y temporal que favorezca la exploración narrativa, incorporando el uso de luces cromáticas, sonidos y encuadres como recursos disponibles en entornos físicos y digitales. Es también recomendable propiciar la creación de formas o figuras en papel o materiales livianos, y el uso de imanes o adhesivos suaves para fijarlas y moverlas sucesivamente y con agilidad, permitiendo a los estudiantes indagar las posibilidades narrativas que brindan los cambios de ubicación y posición de las formas en el espacio, en el caso de abordarse la animación mediante fotografías.



Glosario

En **sexto grado** se focaliza en las **prácticas artísticas editoriales** y la **narrativa transmedia**.

Las prácticas artísticas editoriales implican la centralidad de la enseñanza en torno a las herramientas gráficas en la creación de libros de artista, **fanzines**, historietas, postales o poesías visuales. En cualquiera de estas prácticas, por las que cada docente optará al momento de planificar, el rasgo común es el abordaje de la creación visual narrativa con procesos de seriación, secuenciación y edición, en



Glosario



los que pueden integrarse el mundo de la imagen y de la palabra. Articulando con Educación Digital, se establece como contenido la consideración del ciberespacio como un ámbito de circulación artística en el que es posible interactuar a través del arte-correo con comunidades de la ciudad, del país o del mundo. En el caso concreto de propuestas de *mail art* concernientes a ciertos contenidos de sexto grado, la articulación con Formación Ética y Ciudadana se propone desde la valoración de la acción colectiva como modo de construir ciudadanía, comprendiendo la ciudadanía mundial como pertenencia a una comunidad global, de intercambio de experiencias estéticas y bienes simbólicos.

Asumiendo la preponderancia que en la actualidad y en la infancia tiene la visualidad desplegada en “multiversos” y en universos de ficción, en sexto grado se incluye como contenido la narrativa transmedia, dentro de la cual pueden abordarse gran parte de los contenidos pertenecientes a los tres ejes. El abordaje de la narrativa transmedia es también una ocasión privilegiada para dar lugar a los personajes y temas que los estudiantes suelen elegir cuando juegan, leen o miran contenidos audiovisuales. Esos personajes o temas pueden ser el centro de una narrativa transmedia no para simplemente copiarlos, sino para desplegar en torno a ellos desafíos creativos y procedimentales multimediales que impliquen para los estudiantes reinventar entornos, historias, objetos complementarios, tableros de juego, etcétera, integrando saberes previos y nuevos sobre las posibilidades expresivas-comunicativas de los **elementos visuales**, de los materiales y de los procedimientos plásticos y digitales.



A lo largo del **séptimo grado** se plantea el abordaje de contenidos concernientes al **arte urbano y su relación con el espacio público**. El reconocimiento de prácticas tradicionales y contemporáneas como los monumentos, los murales, los *graffiti* y el stencil, en las que subyace el estatuto de lo artístico, se entrelaza con la reflexión sobre la persuasión de la imagen publicitaria en la ciudad, y conlleva una intersección con Formación Ética y Ciudadana al plantearse la reflexión sobre la experiencia estética y de participación comunitaria en el arte urbano y el reconocimiento de los derechos y responsabilidades ciudadanas respecto del patrimonio artístico en el espacio público.



Estas diferentes prácticas artísticas, entendidas como recorres culturales que se insertan en el campo de las artes visuales, se distribuyen en cada grado del segundo ciclo mediante contenidos de los tres ejes, haciendo necesario su abordaje dentro y fuera de la escuela mediante diversas actividades y experiencias directas.

Las **experiencias directas**, entendidas como instancias de encuentro con obras originales, con las voces de creadores y agentes vinculados a las prácticas artísticas y con los espacios en los que se desarrollan, son instancias irrenunciables. Visitar un museo de arte o etnográfico, entrevistar a un grupo de tejedores que visiten la escuela, recorrer las calles o plazas en las inmediaciones del establecimiento educativo para apreciar el espacio, representarlo o intervenirlo, son algunas de esas valiosas experiencias directas en las que las **actividades anticipatorias** (charla reflexiva sobre el qué, el para qué y el cómo), las del **durante** (hojas de visita, listas de cotejo, etcétera) y las del **después**, (socialización de hallazgos e impresiones, visionado de registros fotográficos, etcétera) favorecen aprendizajes significativos y promueven intereses culturales que muchas veces perduran hasta la vida adulta. En el encuentro directo con el mundo de las artes se pone en acto la poderosa experiencia que ellas posibilitan: viajar en el tiempo, viajar en el espacio, curiosear y aprehender el mundo de otros. Simultáneamente, en estas instancias los estudiantes pueden construir una idea fundamental: que todas las personas pueden interactuar con las obras de arte y los espacios museísticos, más allá de los distintos conocimientos que posean.



Los contenidos incluidos en el eje *Práctica y producción visual* implican desafíos de aprendizaje tendientes a ahondar en la indagación de posibilidades que brindan los **elementos del lenguaje visual**,

los soportes, los materiales, los espacios y objetos resignificados. Para ello, las consignas deben incorporar la explicitación de los recursos disponibles, recuperar saberes previos y ofrecer ejemplos o referencias en relación con la selección de las herramientas (convencionales o creadas, según las necesidades procedimentales), según los distintos trazos o marcas que posibilitan, los soportes (su calidad de superficie, el formato, color y la orientación con la que puede utilizarse) y el tipo de imagen, según decisiones de factura y de disposición espacial (bidimensional, tridimensional, digital, por medios mixtos).

Respecto de los puntos de partida para la producción de imágenes, es importante considerar cierta alternancia entre las propuestas de **indagación de la imaginación** (en tiempo, en espacio, en relatos fantásticos, utópicos, etcétera), las que se inician con la **observación del entorno como fuente de información visual** que enriquece el marco de referencias formales (respecto del color, de la textura, de la forma y del espacio), las que responden a **resolver una problemática social comunitaria** (por ejemplo, la creación de una instalación interactiva como territorio de juego para un patio), las que apelan a la **memoria personal o grupal**, las que parten del **azar** y se retoman con acciones deliberadas. En cualquier caso, al igual que en primer ciclo, es preciso sostener el criterio de proceso de creación con diferentes etapas, propiciando que los estudiantes retomen su producción de una clase a otra a partir de consignas que clarifiquen nuevos desafíos en pos de estimular intenciones exploratorias, expresivas o narrativas y de renovar el interés en ellas.



Quando un estudiante manifiesta insatisfacción respecto de sus realizaciones visuales, la intervención docente desde la práctica evaluativa se orientará a estimular su reflexión mediante preguntas: *¿Qué aspectos o fragmentos de la producción podrían modificarse? ¿Hay algún elemento visual o ícono que pueda enriquecer o ampliar lo que la imagen está contando?* Este tipo de preguntas permitirá a los estudiantes evaluar sus procesos y sus resultados, utilizando saberes previos y nociones del lenguaje visual, para distinguir o rescatar ciertas decisiones volcadas en el proceso de creación y reelaborar aquello que resulte insatisfactorio desde su intencionalidad expresiva.

Para evaluar la apropiación de contenidos del eje *Práctica y producción visual*, se tendrán en consideración: aspectos relacionados con: el uso intencionado de las propiedades de los elementos del lenguaje visual (¿qué diferentes paletas utiliza?, ¿construye su paleta a partir de mezclas y de diferentes grados de dilución de la materia?, ¿cómo diseña u ocupa el espacio?), los procesos de creación y producción de la imagen (¿le da continuidad a sus ideas iniciales probando distintas alternativas o enriqueciendo la imagen con nuevos recursos visuales o procedimentales a lo largo de la clase, o de una clase a otra?), la apropiación de los elementos del lenguaje visual (uso y noción), el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones procedimentales y estéticas que ofrecen los diferentes soportes, espacios, materiales y herramientas (¿qué conclusiones técnicas manifiesta cuando culmina una actividad o producción?), el uso consciente del espacio, los soportes, los materiales y herramientas (¿logra la identificación de las características de materiales y herramientas y de los cuidados que requieren su uso y guardado?, ¿selecciona los materiales y herramientas según su intención expresiva?).

Mediante el abordaje de contenidos incluidos en el eje *Apreciación y construcción de sentidos*, los estudiantes podrán profundizar su comprensión estética del entorno, de las producciones propias, de pares y de creadores en la cultura visual. En el segundo ciclo, se proponen contenidos inherentes a las capacidades de percibir y dar significado a diversos tipos de imágenes, asumiendo que

**apreciar no es la antesala de las actividades de producción, sino una actividad con valor cultural en sí mismo.** Por ello es preciso explicitar el encuadre de la actividad apreciativa y su finalidad, propiciando estas experiencias habitualmente como parte de las acciones involucradas en la asignatura.

Dado que el modo de mirar y de ver está condicionado por las experiencias previas y por el contexto en el que se presenta una imagen, será necesario contemplar el tamaño, disposición y cantidad de reproducciones de obras u objetos que se ofrezcan, a fin de garantizar que todos los estudiantes accedan a percibir generalidades y detalles de la imagen. Las dinámicas de desplazamiento en el espacio o de intercambio, cuando se trate de pequeños formatos, son cruciales para enseñar a apreciar. Asimismo, resulta indispensable la explicitación de datos y consignas que contribuyan a identificar los contextos de creación, circulación y exhibición de las prácticas y producciones visuales, diferenciando entre obras originales y reproducciones. También es importante favorecer la reflexión sobre cómo cambia la percepción en diversos entornos, como los espacios públicos, los museos y el ciberespacio.

Para evaluar la apropiación de contenidos del eje *Apreciación y construcción de sentidos* se tendrán en consideración: las diferentes estrategias que los estudiantes emplean para percibir la imagen (¿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 les genera (¿expresan ideas más allá del gusto?, ¿expresan opiniones sobre las producciones compartidas en relación con sus consignas?), la identificación de características de las disciplinas a las que pertenecen las producciones observadas (¿diferencian una pintura de una escultura, o un dibujo de un grabado?, ¿qué rasgos propios de cada práctica artística encuentran en las obras que miran?), y el uso de vocabulario específico para referirse a algunos atributos de la imagen apreciada.

Los contenidos incluidos en el *eje Arte y sociedad* en el segundo ciclo permiten a los estudiantes reconocer las funciones sociales y estéticas de las expresiones visuales en diversos contextos epocales y culturales, así como reflexionar sobre las relaciones entre arte, ciencia y tecnología. También podrán ampliar sus conocimientos en torno de las características de los espacios de creación, conservación y exhibición artística, así como los roles de artistas, trabajadores y públicos involucrados en ellos.

Este eje condensa los contenidos relativos al reconocimiento de las distintas funciones sociales y estéticas de los artistas y de las imágenes, en la cultura visual del pasado y del presente, y al descubrimiento reflexivo de los espacios de la Ciudad y del mundo en los que se crea, conserva y circula la práctica y producción artística.



En lo que refiere a los contextos de creación de las prácticas y producciones visuales, es esperable que se expandan los conocimientos adquiridos en primer ciclo a partir de visitas a talleres de artistas, a escuelas secundarias artísticas, y de encuentros con artistas en la escuela, privilegiando en estas instancias el diálogo en torno a diferentes oficios, modos de trabajar y crear en tanto procesos donde participan la investigación, el descubrimiento por azar y por intención, el saber tradicional legado y las búsquedas de innovación. Respecto de los contextos de exhibición y circulación de prácticas y producciones visuales, se podrá indagar en la logística de conservación, exhibición y distribución de imágenes en espacios físicos y virtuales, considerando las tareas y roles que implican.

El avance tecnológico ha modificado el modo en que percibimos la realidad visual, lo que requiere un enfoque didáctico centrado en el reconocimiento de la sensorialidad, los sistemas de creación analógica basados en materiales palpables y los mecanismos digitales basados en comandos táctiles y escritos. Este ciclo presenta contenidos inherentes a los cambios que produjo internet y los entornos digitales en la imagen, y requieren **actividades reflexivas a partir del visionado de breves documentales** y de navegaciones por diferentes sitios web y aplicaciones que ofrezcan **recorridos virtuales en el campo de las artes visuales**.

**La galería escolar, como ámbito para socializar y destacar los logros reflexivos, estéticos y comunicativos de los estudiantes**, adquiere una lógica particular en el segundo ciclo: se incluyen contenidos que implican la formulación de preguntas entre pares en sus roles de productores y espectadores, así como instrumentos de co-creación para promover la interactividad en estos espacios expositivos.



Estos abordajes estimulan el pasaje del rol tradicional del público (el de responder) a uno aún más activo, en el que confluyen la imaginación, el conocimiento formal y el saber procedimental: el de mediar la apreciación, formulando interrogantes, pistas u otras claves de mirada hacia sus producciones.

El diseño de catálogos y reseñas sobre muestras de las propias producciones o de obras de distintos artistas es una actividad con la que se puede evaluar el aprendizaje de contenidos del eje *Arte y sociedad*, considerando cómo los estudiantes se apropian de las características de los diferentes géneros y prácticas artísticas. El **diseño de hojas de visita o infografías** es una actividad que permite evaluar la incorporación de actitudes de interacción responsable con las producciones artísticas y la cultura visual presente en el espacio público y en el ciberespacio; el uso de distintas fuentes de información para conocer la oferta cultural de la Ciudad, las biografías de artistas, las características de movimientos y procedimientos artísticos.

## Educación Artística. Música

Los niños que transitan el segundo ciclo comienzan a disponer de un mayor tiempo de concentración, poseen un vocabulario más amplio, mayores habilidades motrices para la ejecución de instrumentos y son capaces de abordar conceptos más abstractos.

La búsqueda de autonomía y libertad y ciertas inhibiciones o temores a la exposición ante el grupo son otras variables que habrá que considerar en este período para elegir las estrategias que se van a utilizar, de modo de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de participar con igualdad de oportunidades y respetando las diversas subjetividades.

Si bien es esperable que los estudiantes tengan, en esta etapa, un mayor grado de autonomía y de habilidades perceptivas e interpretativas, es imprescindible asumir que el aprendizaje depende mayoritariamente de las propuestas de enseñanza e intervenciones docentes. Debido a que en este rango etario se amplían las posibilidades de adquisición de habilidades musicales es que también se incrementa la cantidad y profundización de contenidos en los diferentes ejes. Se tendrá en cuenta, además del equilibrio entre estos, el buen uso del tiempo de clase para desarrollar los contenidos nodales y, si fuera posible, tomar algunos de ampliación. Para esto, es aconsejable la planificación por **recorridos didácticos** desarrollada en las orientaciones a la enseñanza de primer ciclo.



En esta etapa escolar, la construcción de proyectos debe contemplar un progresivo incremento en la participación autónoma de los estudiantes, quienes podrán asumir diferentes roles, reflexionar sobre las etapas requeridas y proponer materiales y repertorios, entre otras posibilidades; al tiempo que intervienen evaluando resultados y modificando algunos elementos en pos de mejorar las producciones. En estos casos, las estrategias que plantean las actividades como resolución de un desafío suelen propiciar mayor entusiasmo y atención.

Para lograr un abordaje integral de los contenidos y contribuir al desarrollo de la capacidad de comunicación más profundamente, es útil generar espacios pedagógicos que amplíen el campo de experiencias estéticas, mediante la articulación con otros lenguajes artísticos y áreas transversales con relaciones progresivamente más complejas. Un ejemplo de proyecto articulado podría ser la creación de una **instalación sonora** y visual en conjunto con Artes Visuales.



La construcción colectiva implica que cada estudiante contribuya con sus ideas, conocimientos previos, perspectivas y juicios, en un trabajo en equipo basado en el respeto por la diversidad de pensamientos y emociones. Para esto deben coexistir de forma continua, metódica y colectiva el diálogo, el disenso y el consenso, y la construcción conjunta, generando el placer de hacer y apreciar la música como lenguaje y manifestación cultural.

Es deseable, además de pensar los ejes de contenidos como aspectos interrelacionados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incorporar a la planificación **articulaciones con áreas transversales** como Educación Sexual Integral, Educación Ambiental, Formación Ética y Ciudadana y Educación Digital, que contribuyan a una educación integral y cohesiva.





► Vinculación con áreas y temáticas transversales: articulaciones posibles.

Dentro del eje *Práctica y producción musical*, los estudiantes son capaces de comprender el funcionamiento del aparato fonador a partir de experiencias vivenciales en las que puedan escuchar a su docente cantando. Esto es absolutamente necesario, ya que las particularidades del canto se muestran mediante el ejemplo. El primer paso en la **interpretación vocal** es conocer la **tesitura** media del grupo mediante un diagnóstico realizado con vocalizaciones; así las canciones a trabajar deberán transportarse a la tonalidad más conveniente para cada grupo. Se debe recordar que, aproximadamente entre los 11 y 13 años, se produce la muda vocal. Es importante realizar arreglos vocales que contemplen las diferentes posibilidades de afinación de cada estudiante y no dejar a algunos por fuera de la oportunidad de cantar. Se aconseja que las dificultades que surjan en el aprendizaje de una obra se resuelvan aislando el fragmento complejo para trabajarlo desde la vocalización, aplicando diferentes procedimientos.



La **vocalización** en clase, antes de abordar la interpretación de canciones, debe ser una práctica constante y convertirse en hábito saludable para el cuidado de la voz, la búsqueda de la ampliación del registro y la emisión sana, respetando la tesitura vocal de los estudiantes. El rango vocal deseado en cuarto y quinto grado va desde do4 (do central) a notas superiores a do5; en sexto puede descender hasta un si3 y, en séptimo, a un la3. Es tarea del docente proporcionar una variada selección de ejercicios vocales para que esta práctica no se convierta en una ejercitación repetitiva e inerte, reflexionar con los estudiantes acerca de los objetivos de la vocalización para visualizar los avances, resolver problemas de afinación, respiración, dosificación del aire o articulación en las canciones, y que así cobre significación.



Será posible implementar canciones populares provenientes del ámbito folclórico argentino o latinoamericano, el tango, música del mundo, el rock o el pop y composiciones con elementos provenientes del jazz o de corte académico de diferentes épocas, ampliando el repertorio de primer ciclo con obras progresivamente más complejas. Se incluirán canciones que los estudiantes propongan, dando espacio a sus preferencias, con un previo análisis del docente con respecto a la temática y vocabulario de la canción sugerida, así como las características en su factoría que la hagan acorde a las posibilidades vocales del grupo. Este análisis de las características de la canción, necesario para la elección del repertorio vocal, se encuentra descrito en las orientaciones a la enseñanza de primer ciclo.

A partir de cuarto grado surge la posibilidad de la **superposición de líneas melódicas** vocales, que deberá seguir una progresión cautelosa, para que sea un desafío posible para los estudiantes y no instale una sensación de fracaso y desaliento. En este sentido, es recomendable comenzar

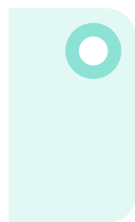


## Glosario

por melodías con *ostinato* melódico, en principio uno y, a medida que se consolide el trabajo, agregar otros. Las siguientes instancias serán el *quodlibet*, primero a dos y luego a más partes, la melodía complementaria, canto y contracanto, el canon a dos y más partes y, por último, y solo cuando se alcanzaron las otras formas de concertación, las **melodías isorrítmicas** a dos partes.

En este ciclo, cantar pone en juego habilidades de afinación, respiración, articulación y expresión, además de concertación de melodías superpuestas. Para la evaluación de los aprendizajes, el docente podrá hacerse preguntas como: ¿en qué medida pueden dosificar el aire en melodías con frases encadenadas con y sin silencios?, ¿logran afinar melodías en un ámbito mayor a una octava?, ¿qué intervalos son los que provocan mayor dificultad de afinación?, ¿logran cantar atendiendo a la concertación de melodía principal sobre un *ostinato*?, ¿y superponiendo dos o más *ostinatos*?

En cuanto a las **canciones patrias**, será necesario distribuir la enseñanza de los himnos y marchas en los diferentes grados, para no cargar excesivamente a uno en particular, ya que se trata de un repertorio con importantes exigencias vocales e interpretativas. Su enseñanza puede resultar una situación didáctica significativa e interesante, en la medida en que se diseñen propuestas atractivas e integrales en las que confluyan contenidos de los tres ejes. Es necesario recordar la necesidad de situar este repertorio desde el análisis de la poética (en articulación con el área de Lengua), el contexto histórico en el que surge cada una y la posibilidad de realizar comparaciones entre diferentes versiones. Los himnos y marchas patrias son un punto de articulación con el área transversal de Formación Ética y Ciudadana, en cuanto a la construcción histórica de los símbolos patrios y conmemoraciones que expresan identidades y valores grupales, locales, regionales y nacionales.



**El docente de Música podrá o no ejecutar las canciones patrias en su instrumento, en ocasión de los actos escolares; pero en el caso de utilizar grabaciones, dirigirá a los niños y adultos presentes para lograr un ajuste rítmico, expresivo y relacionado con el trabajo previo de afinación realizado en clase.**

En cuanto a la **ejecución instrumental**, el dominio de las habilidades se va acrecentando poco a poco, dando como resultado producciones musicales más complejas y con mayores posibilidades expresivas. Las experiencias que involucran la percusión corporal, el uso de objetos cotidianos o instrumentos musicales para la ejecución de secuencias rítmicas se profundizan mediante ritmos con acentuaciones irregulares, desplazamientos métricos, patrones rítmicos del folclore argentino y latinoamericano. En todo caso, tomar a la palabra como soporte del ritmo es clave a la hora de retener motivos y secuencias, y ejecutarlos. La progresión aconsejada para el aprendizaje de un toque percusivo es atravesar la experiencia rítmica primero con la palabra, luego desde la percusión corporal y, por último, llevarla al instrumento.

En esta etapa, se proporcionará a los estudiantes la oportunidad de conocer timbres y modos de acción distintos de los ya trabajados en los primeros años de primaria, que demanden una motricidad con alternancia entre manos, uso de mediadores, colocación postural, etcétera, promoviendo la búsqueda de una buena calidad sonora y un ajuste rítmico cada vez más exacto.

Se incorporarán a partir de cuarto grado **instrumentos melódicos**, sugiriéndose el uso de la flauta dulce soprano por ser económicamente accesible, cómodamente transportable y factible para su enseñanza grupal. Es conveniente comenzar por las digitaciones más simples (do agudo, re agudo, si, la y sol), para luego incorporar progresivamente las otras notas de la primera octava (fa, mi, re y do). Una vez afianzada la técnica, se pueden introducir las notas agudas de la segunda octava y las notas con alteraciones. Es muy importante desde el comienzo atender a la articulación del sonido mediante la sílaba “tu”.

El proceso de aprendizaje de un instrumento melódico es muy particular y propio de cada persona, por lo cual es importante respetar los tiempos de cada estudiante en la adquisición de la motricidad necesaria para su ejecución. Es aconsejable crear arreglos a partes con distintos grados de dificultad para dar lugar a que todos puedan participar.

La ejecución melódica no necesariamente debe ser trabajada con flauta dulce. Es posible abordar otros instrumentos melódicos (placas, melódica, pincullo) y, si estuvieran disponibles en la escuela, instrumentos armónicos como teclado o guitarra.

En segundo ciclo, los estudiantes están en condiciones de acercarse gradualmente a arreglos que impliquen concertación vocal-instrumental. Se deberá tener en cuenta que, en ocasiones, la tonalidad que es adecuada a los instrumentos (placas, flautas) no lo es para el registro vocal de los estudiantes. En este sentido, el arreglo que proponga el docente debería contemplar el ámbito vocal y adaptar los instrumentos a la ejecución de introducciones o interludios. Otra habilidad para desarrollar en este ciclo es la ejecución en vivo con bandas grabadas, para lo cual es necesaria la exactitud en el *tempo* y la adecuación de la tonomodalidad de la ejecución.

En las instrumentaciones se implementarán **sistemas de notación** analógica, es decir que utilizará simbología o grafismos que representen los elementos del sonido, ya que no se aconseja enseñar lectoescritura musical tradicional en el nivel primario. El sistema de notación tradicional es de un aprendizaje prolongado y le quitaría tiempo a las experiencias sensibles, expresivas y creativas que constituyen el propósito de la música en el aula. La creación conjunta de partituras analógicas de las producciones colectivas permite la comprensión de elementos rítmicos, melódicos, formales, texturales y expresivos de la obra.

El desarrollo de habilidades de sincronía y concertación, más la adquisición de destrezas motoras en la ejecución de los instrumentos rítmicos y melódicos, al momento de evaluar, se pensarán por medio de interrogantes como: ¿cuáles son las células rítmicas que pueden ejecutar con más precisión?, ¿cuánto han progresado en la ejecución de instrumentos melódicos como la flauta dulce?, ¿han logrado sostener dos o más partes superpuestas en la concertación instrumental?, entre otras.

El desarrollo del canto adquiere significación tanto en la interpretación vocal de un amplio repertorio de canciones como en el uso de la voz en creaciones musicales propias. Es posible **explorar la voz** y los sonidos vocales, guturales y bucales para emplearlos con modalidades diversas en la elaboración de producciones: silbido, tarareo, *scat*, *bocca chiusa*, chasquidos de lengua, vibración de labios, etcétera, además de combinaciones de la voz hablada y cantada en simultaneidad y sucesión. Este uso exploratorio de la producción vocal acerca a los estudiantes a la música contemporánea de técnicas extendidas de la voz y a la búsqueda de su propia expresividad.



La **improvisación y creación** vocal melódica se trabajará una vez adquiridas las herramientas necesarias; por ejemplo, variando un antecedente dado para obtener diferentes consecuentes.

En primer ciclo se plantea el trabajo de manera colectiva en experiencias en las que los niños enuncian ideas que se prueban y contrastan entre sí para llegar a un consenso grupal. En segundo ciclo, luego de la consigna es posible proponer la organización en pequeños grupos, sobre todo en los últimos grados, que buscarán resolver el desafío de manera autónoma, poniendo en juego el conocimiento adquirido y los acuerdos entre pares en cuanto a la designación de roles, selección de timbres, alternativas expresivas, etcétera.

La formulación de una consigna para el trabajo de improvisación o composición debe ser corta, directa, clara y que posibilite variadas respuestas. El docente funcionará como andamiaje para las

necesidades de cada grupo, acercándose para apoyar a los estudiantes en las dificultades que puedan enfrentar, sugerir estrategias y oficiar de mediador, garantizando la participación de todos y, a la vez, dejando el espacio necesario para el desarrollo creativo. La valoración por parte del docente de los trabajos de creación de los estudiantes es determinante para que ellos se sientan cómodos expresando sus ideas y abriéndose a la posibilidad de desarrollar su creatividad. Esto producirá la autoconfianza suficiente para exponer propuestas propias, combinar elementos en búsqueda de diferentes posibilidades, hacer modificaciones con fines de ajuste y que cobren sentido la práctica y el ensayo, alcanzando, como consecuencia, mejoras paulatinas y notorias en las producciones obtenidas.

En cuanto a la evaluación de este organizador de contenidos, se tendrán en cuenta aspectos como la exploración y la proposición de ideas propias en la composición grupal. Para esto se formularán preguntas del estilo de: ¿en qué medida logran trasladar a grafías lo producido instrumentalmente?, ¿combinan de diferentes maneras elementos conocidos para generar nuevas secuencias rítmicas y sonoras?

Las tecnologías de digitalización del sonido ofrecen nuevos recursos pedagógicos y medios expresivos que enriquecen las propuestas de las clases de música. Por una parte, contribuyen a la apreciación musical, favoreciendo las representaciones gráficas de los parámetros del sonido y de las relaciones musicales. Por otro lado, se constituyen en herramientas de creación con las que los estudiantes pueden, por ejemplo, manipular el sonido y crear secuencias rítmicas con sintetizadores y secuenciadores virtuales, o editar música y audio mediante editores multipista. Un tercer aspecto consiste en el enriquecimiento del panorama musical a través de la búsqueda y exploración en internet, para lo que resulta indispensable la guía, curaduría y orientación de los docentes.



**El trabajo de producción y creación instrumental debe garantizar a los estudiantes el acceso a las posibilidades creativas que brindan las tecnologías digitales del sonido.**

Para esto, algunos ejemplos de actividades, tomando los contenidos de audio digital, podrían ser:

- Grabar una producción propia y modificarla en un editor de audio con herramientas como cortar, pegar, modificar la envolvente dinámica o agregar efectos.
- Crear patrones rítmicos y *loops* en secuenciadores de ritmos virtuales, que pueden ser utilizados como base para la creación y ejecución vocal e instrumental.
- Crear proyectos colaborativos en editores multipista combinando sonidos con o sin sincronización con imágenes.
- Explorar con sintetizadores, interfaces lúdicas y juguetes virtuales asociando la experimentación con parámetros del sonido y relaciones musicales.

En los dos últimos grados del nivel primario se podrá impulsar la exploración del potencial creativo de la inteligencia artificial generativa como herramienta para la producción y modificación de música y otros recursos sonoros.

Es sumamente importante mantener un equilibrio con los demás contenidos de los ejes *Práctica y producción musical*, *Apreciación y construcción de sentidos* y *Arte y sociedad* para gestionar adecuadamente el tiempo de las clases sin perder la mirada de educación musical integral.

Respecto de su evaluación, debido a que representa un recurso más a trabajar en los proyectos de creación, ya sea como soporte o como material sonoro, se evaluará de la misma manera que otros recursos: ¿en qué medida logran aprovechar la posibilidad de grabar y editar melodías?, ¿son capaces de manipular y crear música con herramientas digitales?, ¿y combinando medios digitales con instrumentos acústicos?

El eje *Apreciación y construcción de sentidos* está ligado al desarrollo de una escucha sensible que abre ventanas a experiencias estéticas significativas. Se trata de orientar el desarrollo de la capacidad de los estudiantes de reconocer estímulos, agrupaciones y organizaciones sonoras y establecer relaciones sobre lo escuchado hacia la comprensión de conceptos musicales para, paulatinamente, alcanzar el disfrute estético.

En segundo ciclo, los tiempos de concentración se acrecientan, lo que permite sostener la atención en la audición de obras musicales más extensas. El propósito es formar un oyente reflexivo y crítico, equipado con elementos para argumentar sus valoraciones acerca de lo escuchado. El docente buscará diferentes estrategias adecuadas para que los estudiantes identifiquen y contrasten sonidos y secciones de obras musicales, llegando a conclusiones que expresarán de diversas formas, evidenciando el nivel de comprensión del discurso musical. Expresar con sus propias palabras lo comprendido empleando algunos términos musicales para nombrar de manera precisa lo escuchado será un objetivo sustancial en este período.

En el transcurso del ciclo es esperable que los estudiantes puedan establecer relaciones más complejas entre los elementos escuchados, considerando varios parámetros musicales simultáneamente. Se podrán identificar características de elementos discursivos y reconocer cómo estos elementos se combinan, aparecen y reaparecen, contrastan con otros, se modifican para comunicar ideas musicales. El desafío docente será la elección cuidadosa de obras musicales que sean claros ejemplos de cada relación que se pretenda identificar con los estudiantes. El uso de **musicogramas** será de gran ayuda para asimilar la obra musical, partiendo desde lo perceptual para arribar a una conceptualización más abstracta. La audición de los elementos por separado para su análisis y representación permitirá, en una posterior escucha de la obra completa, resignificar las ideas musicales desde una comprensión sensible y a la vez conceptual.



La ampliación y profundización en cuanto a la **percepción y análisis del sonido** se trabajará desde una escucha consciente y cada vez más puntualizada. Evocar secuencias sonoras y sus características, captar la transformación de un sonido a lo largo de su transcurso y percibir sonidos poco audibles en un ámbito ruidoso serán ejercicios tendientes a desarrollar la ampliación de la escucha.

En esta instancia, los estudiantes están en condiciones de analizar la relación entre dos o más sonidos teniendo en cuenta diferentes parámetros con fines comparativos y nombrando los atributos reconocidos con la terminología específica musical. Podrán, desde su trabajo con sonidos digitales en el eje *Práctica y producción musical*, modificar parámetros y apreciar los cambios provocados a través de su intervención.

En la **selección de obras para abordar la audición** será deseable que se incremente el número de ejemplos de música instrumental para contrarrestar el peso que tienen las canciones en los medios masivos de comunicación, posibilitando que los niños escuchen diferentes géneros musicales, evitar que la apreciación musical del carácter expresivo se limite a asociarlo al texto de la canción y adentrarse en la factura musical de las obras con audición focal de relaciones melódicas, rítmicas, armónicas, formales, tímbricas, etcétera. Es relevante trabajar con obras de variados géneros, estilos y épocas; la música folclórica argentina, latinoamericana y del mundo, así como la académica de diferentes épocas, incluyendo la música contemporánea, ofrecen un abanico inmenso de posibilidades de audición y análisis, más la oportunidad de conocer manifestaciones musicales diferentes de la cotidianeidad de los estudiantes.



La articulación de este eje con el de *Práctica y producción musical* será continua, ya que se propondrá analizar las producciones propias para evaluar los elementos puestos en juego y los resultados, con el fin de realizar ajustes y modificaciones y comprender mejor los propios procesos creativos.

La apreciación de una obra musical ejecutada en vivo es diferente de su escucha mediante una reproducción grabada, y por esto conlleva también procesos cognitivos distintos. El silencio antes de comenzar la ejecución musical, la reverberación del ambiente, la situación espacial del espectador con respecto al instrumento u orquesta, el contexto que rodea la ejecución, la vivencia de ver y escuchar al músico ejecutando para los oyentes, el conocer directamente instrumentos musicales a los que no se había tenido acceso, transforma el simple acto de oír en una experiencia de escucha que potencia la sensibilidad. No se puede dejar pasar la oportunidad de que los estudiantes tengan **experiencias directas**, ya sea fuera o dentro del ámbito escolar. Dichas experiencias constituyen un aprendizaje en sí mismas y contribuyen a la articulación con otras áreas. En este sentido, es recomendable planificarlas en articulación con el núcleo “Arte y cultura en nuestra Ciudad” del área Ciencias Sociales, donde convergen contenidos ligados al reconocimiento de la riqueza y diversidad artística que caracteriza a la Ciudad de Buenos Aires en relación con la historia e identidad multicultural de los barrios porteños.



En cuanto a la evaluación, recursos como las representaciones gráficas o la traslación de lo escuchado al movimiento corporal serán herramientas pertinentes para observar si los estudiantes reparan en las relaciones musicales respecto de los contenidos de este eje. Se evaluará también en esta etapa el uso adecuado de un vocabulario específico en la denominación de elementos musicales reconocidos auditivamente.

El eje *Arte y sociedad* adquiere en este ciclo más trascendencia, debido al desarrollo cognitivo alcanzado y las experiencias transitadas por los estudiantes en esta etapa de la niñez y preadolescencia. Los contenidos que pertenecen a este eje refieren a la valoración de la música como manifestación y producto cultural desde múltiples perspectivas, expresivas y sensibles, comunicacionales, histórico-sociales, geográficas, etcétera.

Se aspira a formar oyentes y productores de música con una actitud abierta y de respeto por la diversidad de manifestaciones culturales y artísticas, que consideren las particularidades del proceso creativo de los compositores, construyan criterios para analizar ciertos aspectos e influencias que determinan las características musicales y accionen de manera concreta frente a la polución sonora ambiental.

Habilitar un tiempo y espacio para manifestar inquietudes, plantear dudas, compartir opiniones, dar lugar al debate, aportar información, etcétera, acerca de la música, sus creadores y sus circunstancias será vital para trabajar desde este eje. Problematizar situaciones y pensar las obras musicales como producto expresivo de una sociedad y un tiempo histórico permitirá la búsqueda de datos para comprender ciertas características más allá de la preferencia personal dada por conexiones de tipo emocional.

Una línea de análisis a considerar será la multiculturalidad convergente en la Ciudad de Buenos Aires y la consiguiente pluralidad de expresiones musicales con marcadas influencias de corrientes migratorias y tribus urbanas. El aprendizaje, aquí, vendrá de la mano de la tolerancia y el respeto, de valorizar lo propio y lo de otros por igual.

El docente promoverá que los estudiantes conozcan la actividad musical del barrio y la ciudad, realizando experiencias como relevar información de carteles publicitarios callejeros, la lectura de revistas barriales y la consulta de páginas web especializadas para luego confeccionar dispositivos de difusión escolar de las actividades culturales recopiladas u otras que se hagan al interior de la escuela (actos patrios con participación musical de algún grado en especial, clases abiertas

de música, salidas a experiencias directas, etcétera). Se trata de posibilitar que, en un futuro, los estudiantes consideren como una alternativa valiosa asistir a teatros o centros culturales.

Será provechoso aproximarse a la música ciudadana y el folclore argentino en articulación con los otros ejes que tomarán obras de estos géneros para desarrollar sus contenidos. Algunos ejemplos para abordar estos contenidos pueden ser contrastar características de especies musicales de regiones como el Litoral y el Noroeste, pensar en los aportes a la música de sus pobladores originarios y de los inmigrantes, las danzas en relación con festividades, etcétera, o analizar las circunstancias históricas del surgimiento del tango, la incorporación del bandoneón y la difusión de este género en el mundo entero.

La música es portadora de mensajes a través de su sonoridad, pero también de sus letras. Por eso, una temática posible es el análisis de letras de canciones desde la perspectiva de género. Será interesante considerar el rol de la mujer en la música, cómo ciertas posiciones fueron históricamente reservadas a los hombres (compositor de música académica, lutier, director de orquesta). En la música y la danza folclórica argentina es posible comparar los roles femeninos y masculinos tradicionales, y su evolución en la actualidad. Conocer biografías de figuras de la música que tuvieron que enfrentarse a prejuicios y obstáculos por cuestiones de género en diferentes épocas pone a los estudiantes en la posición de pensar al artista inmerso en su sociedad.



**Pensar la polución sonora, midiendo los decibeles en diferentes ámbitos y momentos de la vida escolar (biblioteca, recreo, aula con las ventanas abiertas que dan a la calle, gimnasio en la hora de Educación Física) no solo contribuye a la clase de Música, sino que articula con Educación Digital.**

Al momento de evaluar los contenidos de *Arte y sociedad*, 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, así como una mirada inclusiva de parte de los estudiantes.

Respecto de los contextos de creación y creadores y los de circulación, el docente puede preguntarse: ¿las opiniones aportadas son pertinentes?, ¿buscan o solicitan material relacionado con los distintos temas que se tratan?, ¿establecen relaciones entre los conocimientos que ya poseen y la información nueva?, ¿descubren nexos entre las manifestaciones musicales y otros aspectos de la sociedad?, ¿encuentran diversas maneras de argumentar sus puntos de vista basados en conocimientos musicales?

Evaluar en este eje será atender al grado de interés acerca de cuestiones que rodean al hecho musical.

Un aspecto que caracteriza al segundo ciclo es el desarrollo creciente de la autonomía de los estudiantes; las propuestas de creación musical en proyectos gestionados por ellos mismos resultan favorables para dimensionar los progresos en este sentido. La evaluación, en estos casos, debe contemplar, además de los contenidos desarrollados en el proyecto, aquellos vinculados con los procesos de gestión. El docente podrá realizar preguntas como: ¿qué problemáticas enfrentaron para consensuar ideas durante el trabajo y cómo las resolvieron?, ¿lograron distribuir y asumir las diversas tareas y roles para solucionar el desafío planteado?, ¿cuáles?, ¿qué conocimientos adquiridos anteriormente pusieron en juego para la creación de la nueva producción?, ¿surgieron situaciones imprevistas?, ¿qué decisiones tomaron al respecto?

Será sustancial tener en cuenta que cada estudiante puede distinguirse por habilidades diferentes, ya sea en la sensibilidad hacia la escucha, la destreza en técnica vocal o instrumental, la habilidad de identificación auditiva, la creatividad o la comprensión conceptual, con lo cual la evaluación deberá tener un enfoque integral y ser adaptable a cada circunstancia, posibilitando la valoración de los aspectos musicales con mayor dominio por parte de cada estudiante y el desarrollo de las distintas capacidades de aprendizaje.

## Educación Artística. Teatro

En el segundo ciclo, los estudiantes profundizan sus capacidades de comunicación en distintos lenguajes (verbal, visual, musical), a la vez que adquieren distintas formas de pensar, relacionarse y resolver conflictos. Estas cuestiones valiosas en Teatro se entrecruzan con desafíos particulares en la preadolescencia, cuando comienzan a desarrollar relaciones más autónomas con la cultura artística que los rodea y suelen aparecer inhibiciones ligadas a la propia corporalidad.

Por ello, los procesos de enseñanza deben alentar la participación sin descuidar los tipos y grados de exposición en los que cada estudiante pueda desenvolverse, variar las estrategias de conformación de equipos, y diseñar actividades que promuevan la construcción de respeto, valoración y confianza para que se reconozcan la expresión y aportes de todos, así como el hábito de la interrogación y la experimentación. Todas estas son condiciones didácticas indispensables para impulsar aprendizajes que cada estudiante realiza en un trayecto a la vez individual y colectivo.

El **espacio físico** puede favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje. Adecuar un aula, salón de actos o patio para Teatro constituye no solo una condición didáctica gestionada por la escuela y el docente, sino parte de los contenidos incluidos en segundo ciclo. Al participar de la reflexión y transformación del espacio de trabajo, los estudiantes incorporan nuevos saberes vinculados a la resignificación de lo cotidiano y a la organización grupal para un mejor aprovechamiento del espacio-tiempo. Se amplía también el **uso de objetos** como cintas, telas, vestuarios y pelotas en el trabajo corporal, para caracterizar personajes o en la construcción de espacios ficticiales. Estos objetos en ocasiones resultan recursos de apoyo o bien se vuelven “protagonistas” en las propuestas de enseñanza. Es importante considerar sus cualidades materiales, explorar sus posibilidades simbólicas y expresivas, ofrecer diversidad de elementos naturales e industriales y reflexionar sobre sus posibles vínculos con la historia personal o grupal, evitando estereotipos y resoluciones estandarizadas.



En este ciclo, los estudiantes pueden crear, construir sentidos y contextualizar prácticas escénicas considerando nuevas variables que complejizan el **juego de ficción**. Se presenta una variedad de estrategias (teatro con máscaras, con luminarias, ficciones sonoras, teatro ciego) para convocar desde el entusiasmo, explorando distintos códigos y recursos.

Estas **prácticas teatrales** tienen como objetivo enriquecer el campo imaginario, pues puede aparecer en algunos estudiantes la idea de que el juego es “cosa de niños” y asociar la representación a algunas estéticas realistas del cine, la televisión y las redes sociales. La clase de Teatro debe ofrecer nuevas experiencias para resignificar universos propios y desplegar intereses genuinos. Es fundamental que los estudiantes exploren a partir de temas, objetos, imágenes convocantes que elijan o produzcan, a la hora de planificar o iniciar un proyecto. Ello significa que los textos no son la única puerta de entrada al juego de ficción. Por ejemplo, al abordar contenidos que involucran a las máscaras, ¿les interesa explorar superhéroes, personajes de otras épocas? ¿Proponen escenas de terror y misterio con luces? ¿Qué sonidos son importantes en sus vidas? ¿Qué temas les interesan?

En ningún caso se busca formar pequeños profesionales en técnicas teatrales, sino que los estudiantes puedan emplear sus recursos para imaginar, comunicar y colaborar, al tiempo que amplían su comprensión del hecho escénico. Utilizar objetos, sombras y sonidos como mediadores favorece además el salto expresivo y posibilita la recuperación de saberes construidos en Música y Artes Visuales. Los proyectos ofrecen una variedad de roles que los estudiantes pueden asumir, evitando estereotipos tanto en la representación como en la dinámica grupal.

Al igual que en el primer ciclo, el abordaje se plantea en actividades que involucran la acción y la reflexión. La estructura de la clase se plantea a través de consignas de inicio, desarrollo y cierre, abordando al menos contenidos de dos de los ejes de forma complementaria.

En cuarto y quinto grado, el énfasis está puesto en profundizar el juego de ficción a partir de los elementos que conforman la **estructura dramática**, para que puedan seleccionar y utilizar los elementos del lenguaje teatral de manera más consciente y organizada. En sexto y séptimo grado, se profundiza la exploración de los lenguajes artísticos para la puesta en escena, la creación de proyectos compartidos con público y la experimentación con distintos textos.



Glosario

La **improvisación teatral** resulta una vía privilegiada para favorecer la exploración y combinación de los elementos del lenguaje teatral, incluso si luego las producciones se escriben o pautan. Esta práctica se profundiza en el segundo ciclo como técnica y estrategia didáctica. Esta perspectiva se diferencia de estéticas donde improvisar funciona como principio constructivo, como en el *match* de improvisación o la comedia del arte.



Glosario

Es tarea docente explicitar sobre qué se va a improvisar y si se orienta hacia alguna búsqueda. Se podrá brindar una consigna o partir de “escrituras” en sentido amplio: secuencias de acciones, textos creados o preexistentes. Elaborar pautas para improvisar que sean imaginativas jerarquizan al juego y la improvisación para la construcción de conocimiento, desafiando la connotación negativa que recae sobre ellos (de alguien que “no sabe” se dice que es un “improvisado”). El docente planifica las improvisaciones y sus propósitos, pero también atiende a conducir, “pescar” y “tirar del hilo”, vale decir, realiza intervenciones didácticas en el transcurso de la acción propiciando el aprendizaje, la reflexión, las construcciones de nociones sobre el lenguaje teatral más allá del resultado estético. Los hallazgos pueden recuperarse en nuevas producciones, que devienen así procesos y experiencias de aprendizaje.



La improvisación como técnica comprende innumerables posibilidades, ya sea a partir de un vestuario o una posición en el espacio. Se sugiere contar siempre con algún tipo de soporte o activador (una foto, una anécdota, un objeto, un personaje, un texto), a través de intervenciones docentes que promuevan la resignificación y la fantasía. Esto irá proponiendo diferentes “umbrales” de ficción que harán más progresivo el juego dramático.

Otra estrategia consiste en variar los niveles de exposición, en improvisaciones a sala total, en subgrupos, individuales, con y sin observadores. Armar un mapa personal con gustos e intereses puede resultar una actividad donde un grupo se encuentra y reconoce. Luego podrían intercambiarse los mapas y presentarse como si fueran la persona del mapa recibido. Este proceso donde se asume ser otro ya es actuar. Proponer una acción clara y precisa a partir de un objeto, con un rol docente que acompañe, puede dar lugar a un personaje. Es tarea docente adaptar las consignas para que en algún momento todos hayan descubierto una posibilidad expresiva nueva.

Las consignas para improvisar deben planificarse con un propósito didáctico y nunca perder de vista qué aprenden con esa actividad, cómo se relaciona esa experiencia con las anteriores y cómo podría retomarse. Tal vez partan de un personaje de una película, pero luego conserven un modo de caminar o de mirar. ¿Qué pasaría si incorporan ese nuevo personaje a un espacio? ¿Y si agregan un objeto explorado? ¿Y si lo actuaran como en un musical o un cortometraje de cine mudo que apreciaron?

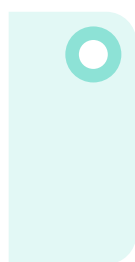
El **ensayo** y la **revisión** adquieren mayor importancia para mejorar la organización y comunicación de las producciones, permitiendo descubrir posibilidades e integrar aportes de pares y docentes. Es necesario explicitar los propósitos de un ensayo: improvisar material dramático, probar recorridos en el espacio, vestuarios, objetos o músicas, actuar sin interrupciones, etcétera. Acordar objetivos orienta la producción y su reflexión posterior, incluso cuando los hallazgos llevan a redefinir las hipótesis iniciales. El sentido del ensayo es el de la prueba y la experimentación, como etapas en un proceso que se revisa, reformula y enriquece, y no como repetición mecánica “hasta que salga bien”.

Los **textos**, considerados como soportes para la acción, pueden o no ser teatrales: cartas, cuentos, poesías, letras de canciones, entre otros. Es factible utilizar **textos dramáticos** acordes a la edad e intereses de los estudiantes, que pueden ser abordados comprensivamente en una versión más cercana al texto original o como versiones libres. El teatro no se limita a la interpretación de textos, así como memorizar y repetir no constituyen experiencias de aprendizaje.

Resulta desafiante seguir jugando dramáticamente cuando un texto aparece como variable más o menos fija. Hay muchas posibilidades de investigar la dramaturgia en la escuela: escribir una situación dramática, partir de un texto no teatral, escribir como consecuencia de una improvisación. Se puede proponer la escritura dramática como una improvisación sensorial por escrito en la que no siempre es necesario saber antes “qué voy a decir” o “qué quiero contar”. Es posible crear textos a la manera de un “chat”, usar la técnica surrealista del cadáver exquisito, explorar con modelos generativos de lenguaje que ofrece la inteligencia artificial, partir de un diálogo inventado o recordado, escribir pequeños monólogos a partir de personajes de una obra trabajada, etcétera.

A medida que los estudiantes avanzan en la integración de los elementos de la estructura dramática en el juego de ficción, y en la exploración de lenguajes para la puesta en escena, se aproximan a la noción de que hay un texto dramático hecho de lenguaje verbal, pero también un *texto espectacular*, conformado por el diseño sonoro, la luz, la escenografía, el maquillaje, los dispositivos digitales, etcétera.

En vez de considerar las obras de acuerdo a si tienen texto o no, conviene indagar qué lugar ocupa la palabra en cada experiencia escénica. Podrían apreciar cómo el teatro ciego y los audiocuentos requieren que se sonoricen los espacios para construirlos, explorar personajes narradores o mensajeros que construyen con su relato aquello ausente, atribuir sentidos diferentes a una misma frase en acción, producir guiones, indagar quiénes y cómo escribieron el texto de un espectáculo, etcétera.



La creatividad docente implica variar estrategias para **integrar contenidos de los tres ejes** de manera equilibrada. Los recorridos deberán contemplar un movimiento entre lo conocido y lo nuevo, del hacer a su contextualización y de la reflexión a un hacer renovado; de lo cercano a lo aparentemente extraño por desconocido, y de lo conocido para “extrañarlo” en el juego.

Un proyecto de exploración sobre el carnaval (contenido del eje *Arte y sociedad*) brinda oportunidades para propiciar una improvisación a partir de esas prácticas culturales. Una práctica apreciativa y de construcción de sentidos no solo asume la forma de una conversación en ronda, puede darse también a partir de una nueva producción como reconocimiento de una obra trabajada, que agregue un personaje, cambie un final o ubique la acción en otra época, para propiciar la reflexión. Puede considerarse que ciertos contenidos del eje *Arte y sociedad* se abordan mediante el encuentro con un escenógrafo, y que esa entrevista puede transformarse en un taller de realización de maquetas (en articulación con Artes Visuales), a partir de las cuales podrían crear escenas improvisando en esos



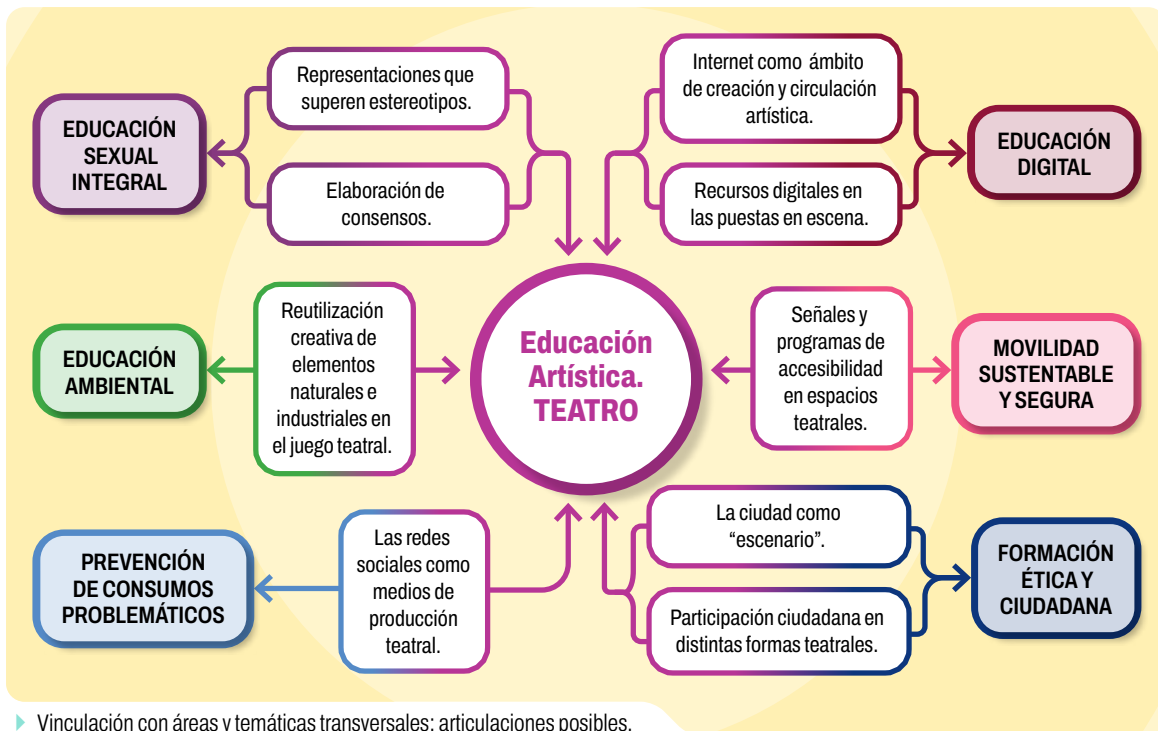
espacios imaginarios, o bien incluir códigos QR con enlaces a figurines de vestuario o sonidos para un proyecto de producción escénica (contenidos del eje *Práctica y producción teatral*).

*Arte y sociedad* es el eje privilegiado donde se reflexiona sobre el teatro como práctica cultural, y es también el territorio donde vincular los juegos y actividades inherentes al eje *Práctica y producción teatral* con otras experiencias escénicas que transcurren en diferentes circuitos artísticos y culturales. En segundo ciclo, la **dimensión diacrónica** cobra mayor espesor, para reconocer cambios y continuidades en las prácticas teatrales a través del tiempo. Es recomendable planificar experiencias directas y secuencias didácticas en articulación con el núcleo “Arte y cultura en nuestra Ciudad” del área Ciencias Sociales, donde convergen contenidos ligados al reconocimiento de la riqueza artística que caracteriza a la Ciudad de Buenos Aires en relación con la historia e identidad de los barrios porteños.

En ningún caso esta dimensión contextual debería ser accesoria, ni intentar enseñar una historia de la disciplina. La búsqueda de información y el trabajo crítico con distintas fuentes, la elaboración de mapas conceptuales y líneas de tiempo, las entrevistas a familiares y teatristas pueden ofrecer recursos para la comprensión significativa del presente. Cabe destacar que los estudiantes pueden no conocer las manifestaciones estéticas que han tenido o tienen lugar en la televisión, el cine, un teléfono, la radio o una cámara fotográfica y este espacio curricular es una oportunidad para que descubran cómo las tecnologías en su desarrollo histórico proponen formas de hacer arte y de relacionarnos.

La participación de los estudiantes en un universo hiperconectado no significa necesariamente que reflexionen sobre el uso responsable de estos dispositivos, y sus posibilidades narrativas, de interacción y de expectación. Por ello, el uso de tecnologías en propuestas de producción, de apreciación o de búsqueda de información constituyen situaciones donde es preciso enseñar a reconocer los alcances, posibilidades y responsabilidades que ellas conllevan.

Estos recursos digitales pueden incorporarse en las producciones, y también emplearse como activadores simbólicos en el juego del “como si”. Desarrollar un juego teatral como si estuvieran en un estudio de grabación o en la transmisión en vivo de una plataforma digital no solo posibilita hibridar lenguajes, sino también reflexionar sobre los códigos presentes en estos medios y, a menudo, naturalizados.



▶ Vinculación con áreas y temáticas transversales: articulaciones posibles.



La participación de los espectadores como parte activa y constitutiva del hecho escénico se garantiza al ofrecer a los estudiantes la oportunidad de asistir a espectáculos. Se recomienda el trabajo con discursos audiovisuales y digitales cuando las producciones estén concebidas para estos soportes y con propósitos didácticos específicos, nunca como sustituto de una experiencia directa.

La **apreciación** debe desactivar lógicas propias de los programas de concursos y plataformas sociales, en las que se expresan juicios de gusto o se asocia el lenguaje teatral a una competencia para acceder al reconocimiento. Es tarea docente orientar a través de preguntas que atiendan a la relación entre consignas y trabajos, al reconocimiento de las resoluciones expresivas y procedimientos en juego y a la reflexión sobre qué aspectos pueden modificarse, ampliarse o profundizarse.

Las prácticas de *Apreciación y construcción de sentidos* operan como bisagras entre los ejes *Práctica y producción teatral* y *Arte y sociedad*, y son enclaves para la **construcción de nociones técnicas y conceptuales sobre el lenguaje teatral**, tanto como oportunidades para fomentar la circulación de ideas y sensaciones diferentes ante una misma obra o producción propia. En segundo ciclo, se destaca la reflexión sobre las ideas y valores que las producciones comunican. El hecho teatral vehiculiza representaciones y visiones del mundo, y permite a los estudiantes volver sobre ellas y reformularlas a través de la acción.

El docente guía la apreciación no porque señale primero la propia, sino porque va entrenando en qué y cómo percibir, fomentando la participación activa. Esto se logra mediante diversas estrategias, incluso el humor. Es necesario construir sentidos a partir de lo efectivamente presente en las producciones, en lugar de señalar “lo que falta” o lo que otra persona hubiera hecho distinto. Se debe evaluar cuándo es conveniente que los intérpretes consideren primero su propio trabajo, y cuándo empezar por los espectadores. Es interesante poner a trabajar las distancias entre las intenciones y los significados que aparecen en su recepción. También es importante que los estudiantes reconozcan lo que aprendieron individualmente en el trabajo conjunto.

Al tiempo que los estudiantes avanzan en el conocimiento del lenguaje teatral, irán generando un paulatino reconocimiento de que todo lo que está en escena adquiere un valor expresivo y que su inclusión no debería ser casual. Es importante formular preguntas que abran posibilidades expresivas, narrativas y comunicativas. En ocasiones, encontrar una pregunta que movilice y oriente es más valioso que hallar su respuesta inmediata.



Se espera que puedan construir sentidos de manera progresiva, incorporando nociones y vocabulario específicos de la disciplina. La voz docente cierra las instancias apreciativas, enmarca y orienta el rumbo futuro de la tarea, para verificar la escucha de los estudiantes y favorecer la convivencia de los grupos.

Al apreciar manifestaciones culturales, centrarse en las intenciones de los artistas o lo que “quisieron decir”, como “fuente” del sentido de una obra, puede resultar la aproximación menos enriquecedora. Resulta más fructífero explorar los sentidos construidos en una instancia particular de recepción, así como documentos y testimonios que vinculan una obra a sus contextos de producción. Además, ninguna obra de teatro es un simple “reflejo” de una sociedad. Toda manifestación cultural supone una construcción. A través del teatro, la sociedad elabora y procesa sus conflictos, deseos y valores.

Al apreciar producciones propias y de pares, es fundamental no perder de vista el propósito de la retroalimentación. Esta instancia permite elaborar ideas, comunicar impresiones y emociones, y

ayuda a quienes la reciben a valorar sus decisiones y logros, tanto como a identificar otros recursos que podrían probarse. Percibir y comunicar son habilidades que se desarrollan en este proceso, por eso la interpretación debe estar andamiada en observaciones concretas. Las intervenciones docentes deben facilitar la expresión de lo que en apariencia resulta evidente, valorar la percepción propia y de pares, desafiando la creencia de que habría voces más autorizadas que otras para tomar la palabra.

En sexto y séptimo grado, conforme a la finalización del ciclo, se propone el aprendizaje basado en proyectos con público. Los estudiantes asumen progresivamente el rol de productores y gestores. Tienen que buscar recursos y materiales, generar consensos, distribuir tareas y responsabilidades, evaluar la tarea propia y conjunta.

Los **proyectos escénicos** son consecuencia de un proceso sostenido en el tiempo, que implica el aprendizaje de contenidos significativos en los tres ejes y propician el desarrollo de capacidades dentro y fuera del ámbito teatral, incluyendo distintas propuestas de producción escénica, apreciación y reflexión.

Resultan instancias valiosas para abordar el ensayo y la revisión, así como para transitar el proceso de preparación y evaluación de lo realizado. Es fundamental acordar y explicitar el sentido sobre qué mostrar, dónde hacerlo y para quiénes. La perspectiva didáctica enfatiza el proceso, pues el propósito nunca es mostrar un espectáculo artístico según parámetros profesionales.

Es necesario arribar a un producto en que los estudiantes estén involucrados desde su concepción, evitando que el proyecto aparezca como imposición externa o descontextualizada de un trayecto formativo. El aprendizaje tampoco puede estar orientado exclusivamente por la búsqueda de un resultado, ya que pueden emerger productos intermedios igualmente valiosos durante este proceso.

En séptimo grado, un montaje colectivo como puesta en escena grupal es solo una posibilidad entre otras. También una clase abierta, una intervención efímera con personajes en el patio durante el recreo, un festival de escenas a partir de una temática, compartir un trabajo de máscaras con el nivel inicial, intervenir la escuela con producciones en distintos espacios, compartir aquellas realizadas con recursos digitales de formas asincrónica, etcétera.



**Al explorar experiencias escénicas contemporáneas, los estudiantes enriquecen su repertorio de formatos escénicos posibles: instalaciones, ferias, talleres, obras de sitio específico o de recorrido, activaciones de un espacio.**

Por ejemplo, en un proyecto centrado en el valor y la autoestima se podría proponer la escritura de deseos y colgarlos en un “árbol de deseos”, o utilizar máquinas que favorezcan una intención metafórica, como puede ser una trituradora de papeles, para designar aquello que se quiere dejar atrás. Una coreografía final podría invitar al público a unirse en la celebración, propiciando reconocer características del arte contemporáneo, donde el público puede ser co-creador o partícipe de una obra. Es deseable que los proyectos involucren producciones previas y las investigaciones realizadas en el eje *Arte y sociedad*, para su comunicación y puesta en valor.

El teatro es por su propia naturaleza multidisciplinario, incluye aspectos visuales, sonoros, de movimiento que pueden integrarse en proyectos con otros lenguajes artísticos y áreas de conocimiento, para favorecer aprendizajes desde perspectivas distintas y complementarias. Cuando no puedan llevarse a cabo estas producciones, debe garantizarse su contacto y conocimiento, especialmente en séptimo grado.



## Glosario

Es tarea docente permitir prácticas, temas y articulaciones que mejor dialoguen con cada realidad grupal e institucional, en proyectos de corto, mediano o largo plazo. En cuarto y quinto grado se sugieren improvisaciones en subgrupos para compartir momentos de ese proceso. En sexto y séptimo grado, establecer roles y acuerdos en las etapas de preproducción, producción y comunicación de un proyecto integrador final, y el acercamiento a **experiencias escénicas** contemporáneas con entrecruzamientos de lenguajes artísticos y tecnologías.

El docente en ningún caso asume la dirección artística del proyecto, porque no es el responsable que organiza y decide sobre los signos de las puestas en escena. En cambio, es quien coordina y facilita un proceso de aprendizaje en el que los estudiantes gestionan progresivamente y crean de acuerdo con sus posibilidades. Esta creciente autonomía no implica que el rol docente se diluya; por el contrario, debe intervenir aportando claridad y pautas para favorecer el trabajo colaborativo y la construcción de acuerdos, ofrecer opciones o fuentes de información para proponer alternativas, planificar el trabajo dentro y fuera de la clase y los tiempos de articulación con otros espacios curriculares, garantizar las condiciones y factibilidad de las propuestas, ajustando sus alcances, promover una estructura organizativa y participativa, destrabar las dificultades que puedan surgir, promover instancias de retroalimentación y de evaluación sobre el proceso y las producciones logradas.



**La creación en conjunto es desafiante, particularmente en segundo ciclo, cuando se afirman intereses y preferencias estéticas distintas dentro de un grupo de estudiantes. Los proyectos son una instancia privilegiada para reflexionar sobre el trabajo con otros en el logro común de objetivos.**

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 **instancias evaluatorias** se apoyan en la observación constante de los procesos apreciativos, reflexivos y productivos de los estudiantes y en el diálogo grupal. Permiten identificar si se han alcanzado los objetivos, si se han producido otros aprendizajes, y qué factores contribuyeron y obstaculizaron esta tarea. Se deben estimular procesos metacognitivos que permitan a los estudiantes identificar cómo trabajan, observan, escuchan, exploran, participan y se organizan, reconociendo cómo estos aspectos inciden en sus aprendizajes, y qué cambios podrían realizar para fortalecerlos o ampliarlos.

Son imprescindibles las instancias de evaluación diagnóstica para conocer el tipo de experiencias y aprendizajes teatrales que tuvieron en años anteriores, si participaron de actos escolares, de espectáculos dentro o fuera de la escuela, el desarrollo de conocimientos y capacidad de integración de los elementos del lenguaje teatral. La evaluación diagnóstica no se limita al comienzo del año, se puede realizar antes de comenzar un nuevo proyecto o enseñar un nuevo contenido, para que las propuestas sean desafiantes, pero no generen frustración.

En segundo ciclo se amplía la evaluación formativa o de procesos. La autoevaluación y la evaluación grupal comienzan a ser parte del trabajo cotidiano del taller, con orientaciones y preguntas que fomenten el análisis, incorporando progresivamente nociones propias de la disciplina. El teatro como lenguaje sostenido por la acción dramática posibilita advertir si los aportes propios, de pares y docentes se incorporan en nuevas producciones.

La evaluación debe ser una instancia incluida en las etapas de un proyecto o secuencia. Las dinámicas retrospectivas al finalizar un proyecto, como la del barco o de la estrella de mar, ofrecen soportes para conceptualizar, reconocer y sistematizar aprendizajes para la evaluación sumativa grupal e individual. Debe estimularse también la realización de registros en distintos soportes en las distintas etapas de

una secuencia o proyecto: maquetas, bocetos, guiones, imágenes, reflexiones. Estas producciones analógicas y digitales, que en ocasiones se integran en la elaboración y comunicación del proyecto, son además un insumo valioso para la evaluación. Además, estos registros funcionan como memoria individual, grupal e institucional de experiencias, y como aporte de Teatro a la vida escolar.

Para la evaluación de contenidos del eje *Práctica y producción teatral*, se consideran aspectos relacionados al hacer, la exploración y la creación, profundizando el juego de ficción a partir de los elementos de la estructura dramática, en cuarto y quinto grado, y los lenguajes de la puesta en escena y la realización de proyectos en sexto y séptimo grado. Se plantean interrogantes para evaluar el logro de objetivos en el horizonte formativo del ciclo.

¿Responden creativamente a las propuestas en juegos y actividades corporales? ¿Aceptan desafíos y superan limitaciones con relación a sus posibilidades expresivas? ¿Participan para crear y organizar improvisaciones grupales? ¿Sostienen el juego de ficción desde la acción? ¿Cómo interpretan roles y personajes? ¿Modifican el gesto, el cuerpo y la voz con intención comunicativa? ¿Incorporan en las creaciones saberes relacionados con elementos de la estructura dramática? ¿Desarrollan roles y acciones acordados previamente? ¿Incorporan códigos y reglas en el juego ficcional? ¿Integran el ensayo y la revisión al proceso creativo? ¿Comparten su trabajo con público? ¿Responden a las consignas de trabajo y toman las observaciones de pares y docente para futuras propuestas? ¿Cómo lograron distribuir y asumir tareas y roles en el desafío planteado? ¿Cómo pusieron en juego conocimientos para un nuevo proyecto? ¿Surgieron situaciones imprevistas? ¿Cómo las resolvieron?

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 prácticas y producciones en el taller y la construcción de significados personales y grupales antes distintas manifestaciones teatrales, medios audiovisuales y digitales. Se evalúa que puedan reconocer progresivamente recursos de la puesta en escena, características de distintos géneros teatrales, audiovisuales y digitales. Adquiere mayor consideración el texto espectacular y el relato escénico.

¿Sostienen tareas de percepción del entorno y lo utilizan en el juego de ficción? ¿Identifican los elementos de la estructura dramática en improvisaciones? ¿Participan como espectadores reflexivos del trabajo de sus pares y en experiencias directas o mediadas por tecnologías? ¿Expresan opiniones sobre las producciones en relación con las consignas? ¿Comprenden un espectáculo teatral en su conjunto? ¿Pueden particularizar recursos para reconocer cómo es contado? ¿Cómo describen las características de los personajes, la escenografía, la música? ¿Establecen relaciones entre distintos elementos de la construcción escénica?


Para la evaluación de contenidos del eje *Arte y sociedad*, se evalúa que puedan poner en diálogo algunas teatralidades con las culturas que las hicieron o hacen posibles, trabajar reflexivamente con fuentes de información y experiencias directas, considerar algunos contextos contemporáneos de producción, advertir cómo algunas tecnologías cambian las formas de ver y hacer teatro, y valorar adaptaciones accesibles comunicacionales y de infraestructura.



¿Qué relaciones pueden establecer entre una manifestación teatral y otros interrogantes y valores de sus sociedades? ¿Pueden considerar manifestaciones teatrales que amplíen sus marcos de referencia? ¿Reconocen cambios en una manifestación contemporánea de hibridación entre lenguajes o en el uso de un espacio no convencional? ¿Cómo valoran la perspectiva inclusiva? ¿Producen información seleccionando distintas fuentes? ¿Qué estrategias utilizan? ¿Cómo comparten y sistematizan estos nuevos saberes?

## Educación Física

En el segundo ciclo, la escuela es responsable de brindar variadas oportunidades para acceder a los saberes de la **cultura corporal**, alentando la articulación entre los saberes previos y lo que se está aprendiendo.

Accedé al  
Glosario 

[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

 Glosario

A su vez, es responsable de promover la participación de todos en situaciones motrices que permitan conocer el derecho a participar, cuidar su propio cuerpo, el de los otros y la salud, aprender a gestionar el uso del tiempo libre, involucrarse en la evaluación de los procesos y los resultados, reflexionar y hacer acuerdos en el desarrollo de actividades gimnásticas, lúdicas, en el medio natural, expresivas, deportivas y acuáticas. Para ello, se proponen estas orientaciones para la enseñanza y la evaluación.

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

- **La propuesta pedagógica contextualizada en el Proyecto Escuela:** se desarrolla de manera integrada al Proyecto Escuela y articula con los otros docentes 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 favorezcan el aprendizaje de **prácticas corporales** supone que, en su intervención, el docente apele a formas alternativas de comunicación y que se contemplen diversas propuestas u opciones que posibiliten la plena participación de cada estudiante y el desarrollo de su autonomía. Esto implica que en la clase se identifiquen las barreras comunicacionales, físicas o actitudinales y se provea la accesibilidad, los ajustes y los apoyos necesarios para eliminar o atenuar dichas barreras. En esta línea, resulta necesario poner en cuestión estereotipos acerca de los estudiantes con discapacidad. Para ello se deben realizar propuestas de actividades diversificadas que atiendan a distintas posibilidades de resolución motriz, animándolos a tomar riesgos sin miedo, sin exponerse y ser discriminados, con los accesos, ajustes y apoyos necesarios. Asimismo, en el marco de 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:** pretende ampliar, profundizar y complejizar los aprendizajes de los estudiantes. Se entiende aquí la comprensión como algo 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. Esencialmente, resignificarlo, adaptarlo y transferirlo a otros contextos para resolver nuevas situaciones. 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” sobre ese hacer. Se sugiere incorporar, en juegos y tareas motrices, consignas que promuevan acciones cognitivas como dialogar, anticipar, verbalizar, registrar, reconocer, organizar, adaptar y adecuar.

 Glosario



- **Una práctica docente reflexiva:** una práctica docente reflexiva implica una actitud de reflexión 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. Se sugiere realizar una práctica que se oriente a reflexionar en y sobre la acción de enseñar. 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. La reflexión sobre la acción 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 aprendizaje.



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



Las *Prácticas corporales gimnásticas* incorporan la conciencia corporal y las habilidades motoras combinadas y específicas como grandes organizadores de los saberes que enseñar. Al igual que en el primer ciclo, se recomienda trabajar los contenidos incluidos dentro de la conciencia corporal 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 los ayuden a registrar y a percibir el propio cuerpo a partir de focalizar la atención sobre él. Por ejemplo, para ayudarlos a percibir y a registrar los niveles de tensión y de relajación de distintas partes del cuerpo, guiando cambios posturales con o sin limitación sensorial.

Será importante en el segundo ciclo continuar trabajando la coordinación a partir de complejizar las combinaciones y variables de movimientos en relación con el espacio, el tiempo y los objetos, para abordar dificultades crecientes en las tareas motrices y mejorar la disponibilidad corporal.

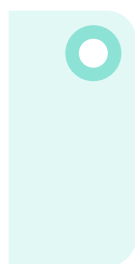
También es necesario enseñar la importancia del trabajo de la flexibilidad en grandes grupos musculares del tren superior e inferior del cuerpo, cómo favorece la movilidad de los segmentos corporales en diversas acciones motrices y su relación con la prevención de lesiones y hábitos saludables. Se recomienda analizar con los estudiantes las funciones de los músculos y su relación con las acciones cotidianas. A su vez, realizar trabajos de flexibilidad individuales y grupales, por ejemplo, de cuádriceps, gemelos e isquiotibiales (tren inferior) y dorsales, pectorales, tríceps y columna vertebral (tren superior) y ponerlos en común con el docente para analizar su correcta ejecución.

También, vincular el empleo de las capacidades condicionales de fuerza, resistencia y velocidad con el despliegue de diversas habilidades motoras y destrezas gimnásticas y su impacto en los cambios de los ritmos respiratorios y cardíacos y sensaciones vinculadas con la sed y la fatiga. Por ejemplo, al realizar una actividad como un juego o un circuito con creciente duración e intensidad, es clave propiciar la reflexión con los estudiantes sobre cómo se pone en juego la resistencia, la fatiga y los tiempos de recuperación para dicho esfuerzo. Se recomienda mencionar la importancia de estimular estas capacidades a través de un trabajo planificado al cual se le dé continuidad en el tiempo.

En el segundo ciclo de primaria se complejiza el desarrollo de las habilidades motoras en el camino hacia las habilidades específicas de distintas prácticas corporales. Se sugiere realizar propuestas globales y contextualizadas sumando, si resultase necesario, el desarrollo de la práctica en



situaciones aisladas para mejorar el desempeño de las prácticas corporales. Por ejemplo, la realización de un lanzamiento suspendido, se sugiere enseñarla en el marco de propuestas lúdicas, asegurando también el conocimiento de su secuencia de movimientos. Cada docente encontrará la mejor manera de realizarla teniendo en cuenta el conocimiento de las habilidades específicas, la trayectoria de los estudiantes y las características del juego. La enseñanza de las habilidades gimnásticas que ha comenzado en el nivel inicial y en primer ciclo de primaria, en el segundo ciclo se complejiza hacia las destrezas gimnásticas, ya que se incorpora la combinación de roles y sus variantes con otras destrezas como la medialuna con enlaces fluidos, saltos, giros y equilibrios para la construcción de secuencias gimnásticas. Es importante que los estudiantes propongan y realicen diferentes tipos de combinaciones de desplazamientos, saltos, giros y caídas, y las socialicen con sus compañeros. Las habilidades y destrezas gimnásticas requieren atención y concentración por parte de los compañeros y del docente y favorecen la enseñanza del cuidado del cuerpo y la toma de conciencia sobre posibles riesgos para prevenirlos en situaciones individuales y grupales.



En el segundo ciclo se sugiere abordar las habilidades propias del atletismo a partir de propuestas lúdicas que incluyen carreras, saltos y lanzamientos. Por ejemplo, realizar carreras de postas enseñando progresivamente el pasaje de testimonio poniendo énfasis en la autosuperación y la realización de la acción.

Se sugiere que los docentes orienten adecuadamente a los estudiantes a realizar búsquedas tanto de bibliografía como de material en internet para profundizar y aportar a las prácticas que se desarrollen. También es importante la incorporación del uso de aplicaciones digitales que promuevan y amplíen las prácticas corporales. En definitiva, será fundamental promover acciones que trasciendan actividades y propuestas al horario de clase de Educación Física.

Las *Prácticas corporales lúdicas* en el segundo ciclo de primaria incluyen los juegos, el jugar, la construcción de la grupalidad y el cuidado del propio cuerpo y de los otros. Es importante que el docente preste especial atención al desarrollo de los juegos para realizar intervenciones adecuadas en el proceso que se da entre el primero y el segundo ciclo de primaria. En esta etapa se sostienen los juegos de persecución por bandos y pequeños grupos, con roles definidos, utilizando diversas zonas y sectores, juegos cooperativos, juegos de relevos, juegos de orientación, juegos tradicionales, juegos propios de diversas culturas, juegos alternativos y juegos que requieran el aprovechamiento de las características del medio. Si bien algunos de ellos ya no se enseñan porque son conocidos, deben seguirse jugando porque forman parte del patrimonio cultural de los niños y aportan al desarrollo de su subjetividad. Es importante que la participación en los juegos sea con un creciente sentido táctico y estratégico a medida que avanza el segundo ciclo. Se recomienda definir o acordar las reglas que permitan identificar claramente las acciones permitidas y las no permitidas con respecto a los grupos, espacios, formato, compañeros y otros elementos constitutivos del juego. En la medida en que el juego se desarrolla, van expresando ideas, sentimientos y emociones a los que el docente debe prestar atención y habilitar espacios para que esto suceda libremente, y puedan pedir ayuda sin ningún tipo de censura ni agresiones. A su vez, se recomienda propiciar espacios de diálogo para resolver los problemas que presentan los juegos con tolerancia y respeto por el otro. Al igual que en el primer ciclo, es vital favorecer la participación de compañeros y durante el desarrollo, reduciendo la competitividad y evitando situaciones de eliminación de los jugadores.

También se debe fomentar la participación grupal para planificar y evaluar diversas prácticas evitando dar respuestas apresuradas, y dar tiempo y herramientas para que surjan del propio grupo de pares. La colaboración y solidaridad son valores necesarios para que las situaciones de

comunicación y debate para alcanzar un objetivo grupal colaboren con la convivencia en la clase de Educación Física.

Las *Prácticas corporales deportivas* en el segundo ciclo del nivel primario organizan sus saberes en los juegos deportivos (cuarto, quinto, sexto y séptimo grado) y minideportes (sexto y séptimo grado), y las reglas y el aprendizaje social en las prácticas deportivas. En esta etapa, los juegos deportivos y minideportes que se enseñan deben contemplar sus diversas naturalezas tácticas y problemáticas, de invasión de territorio, de campo dividido y de bate y campo, por lo tanto, se busca que a lo largo del segundo ciclo se desarrollen todos. Los juegos deportivos suponen, esencialmente, versiones simplificadas de las distintas disciplinas deportivas. Estas “versiones para principiantes” tienden a suprimir o a minimizar los elementos técnicos requeridos para jugar, simplificar y reducir las reglas, facilitar la consecución del objetivo último del juego, modificar las condiciones espaciales, la cantidad de jugadores y el tamaño del móvil con el que se juega, entre otras modificaciones. Por lo tanto, para el abordaje de este núcleo, se recomienda plantear una modalidad de juego cuyo nivel de dificultad permita a los estudiantes poder jugarlo utilizando sus saberes previos, y construir, a partir de ello, una idea o representación de la naturaleza contextual y problemática del juego. Esto es, entender “de qué va el juego”. Se sugiere ofrecer situaciones de enseñanza de las prácticas deportivas en un nivel de representación (siempre contextualizado y contingente) que permita ser aprehendida y jugada por los estudiantes. Por ejemplo, para enseñar a jugar al vóley, se puede proponer a los estudiantes jugar al “Arco a arco”. En este juego, el objetivo es intentar que la pelota caiga o pique en el arco del equipo rival (que se encuentra “acostado”), lanzando la pelota con dos manos por encima de la red, y evitar que el oponente anote puntos en el propio arco, agarrándola antes de que toque el suelo. Para enseñar sóftbol, se puede proponer jugar con menor cantidad de bases y reemplazar el bateo por el pateo. Pero siempre respetando el objetivo final del juego: anotar carreras o evitarlo.



**Resulta necesario realizar las propuestas de juegos con grupos y espacios reducidos, ya que estas favorecen la participación activa aumentando la cantidad de veces que los estudiantes son protagonistas, y elevando las posibilidades de aprendizaje y disfrute.**

En sexto y séptimo grado se enseñan los minideportes. Actividades que presentan un grado de institucionalización y organización mayor que los juegos deportivos, y que evidencian ciertas similitudes con las disciplinas deportivas en sus versiones más complejas. Con todo, se recomienda incorporar estas prácticas priorizando la contextualización en las realidades institucionales, las adecuaciones necesarias para garantizar la participación efectiva, el aprendizaje y el disfrute de los estudiantes como pilares de las propuestas de enseñanza. Respecto de la competencia en los juegos deportivos y minideportes, es necesario prestarle especial atención, de modo tal que no represente un obstáculo para los aprendizajes de los sujetos. Es importante, a la vez, visualizar a los oponentes como compañeros de juego. A su vez, resulta fundamental en la forma y organización que se plantee, para ser pensada como una instancia de aprendizaje, sin provocar exclusiones directas o indirectas de los estudiantes. En el ámbito escolar se pretende evitar la reproducción de ciertas lógicas de competencias deportivas profesionales, que poseen estructuras organizativas rígidas, cuantificación de récords, tablas de posiciones, altos niveles de selectividad a la hora de competir, equipos que ascienden y descienden de categoría, premios y castigos a los jugadores por distintos motivos y desempeños, se trata que el deporte “de” la escuela incluya a los estudiantes en sus instancias de participación, tanto dentro como fuera de la institución. Entonces, es vital crear las condiciones para desarrollar el conocimiento de sí mismo, el descubrimiento de habilidades y superación de las limitaciones, favoreciendo la autosuperación, para elevar la autoestima y funcionar en equipo. Se sugiere indagar y, si es posible, visitar las instituciones que se encuentran

cerca de la escuela donde se enseñan prácticas deportivas y socializarlas con los estudiantes y, de esta manera, promover la continuidad de la práctica deportivas más allá de la escuela. También se recomienda reflexionar con los estudiantes sobre los mensajes de los medios de comunicación y redes sociales en relación con los estereotipos de cuerpos, situaciones de ganar o perder, promoviendo que miren videos, programas o llevando alguna situación puntual para analizar.

Las *Prácticas en el medio natural* en el segundo ciclo del nivel primario agrupan un conjunto de saberes organizados en tres grandes grupos de contenidos: las técnicas campamentiles, el cuidado del medio natural y la convivencia en el medio natural.



**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.**

Las técnicas campamentiles se ponen en juego principalmente en salidas al medio natural en donde se espera, por ejemplo, que puedan identificar y recolectar los elementos necesarios para la realización de un fogón, armarlo en conjunto con el docente teniendo en cuenta las medidas de seguridad, y proponer actividades y juegos como danzas, juegos y canciones que se den en el momento en el cual se comparte grupalmente. También se espera que, en el transcurso de este ciclo, aprendan a armar una carpa identificando todos sus componentes y a orientarla correctamente en el lugar de acampe. El momento de la comida en las salidas al medio sugiere que los estudiantes se pongan de acuerdo y se organicen, por ejemplo, para la preparación y cocción de pan casero, donde previamente los docentes provean los ingredientes e indiquen cómo se va a realizar teniendo en cuenta las normas de seguridad. También se propondrán juegos de orientación en el lugar de la salida utilizando la cartografía del lugar y podrán incorporarse dispositivos como brújulas, aplicaciones y buscadores satelitales. En la enseñanza de este eje de contenidos será fundamental concientizar e incorporar hábitos sobre el cuidado del medio natural. Los estudiantes participarán de acciones o campañas para el cuidado y preservación de recursos como el agua, para evitar la contaminación promoviendo el disfrute y la convivencia en el medio.

Las *Prácticas corporales expresivas* en el segundo ciclo 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 juzgados ni evaluados por sus manifestaciones corporales. Se espera que el docente proponga situaciones que les permitan poner en juego los recursos expresivos y comunicativos para el disfrute pleno de estas prácticas. Por ejemplo, se puede promover la realización de una secuencia rítmica o coreográfica combinando habilidades gimnásticas como destrezas, saltos y giros con elementos y soporte musical. Para esto, se recomienda propiciar la exploración de la diversidad de movimientos involucrando todas las partes del cuerpo. A su vez, es importante que los estudiantes cuenten con los tiempos necesarios en los procesos de expresión individuales y grupales, evitando movimientos técnicos, rígidos o estereotipados. En el segundo ciclo es importante aprender diversas manifestaciones del movimiento expresivo realizando, por ejemplo, combinaciones de habilidades motoras de artes circenses más complejas que en el primer ciclo, como malabares, equilibrios y destrezas con aros. También se espera que en esta etapa del nivel primario se puedan realizar figuras de danzas en forma individual y grupal incorporando distintas posiciones y soporte musical.

El docente puede presentar a los estudiantes ritmos musicales provenientes de distintas culturas y épocas para que elijan uno y, en pequeños grupos, puedan organizar una representación motriz-expresiva sencilla que caracterice corporalmente esa cultura o ese momento histórico. Será valioso que el docente los guíe en la búsqueda de información en la biblioteca, Internet, con la familia, con el maestro (entre otros) acerca del ritmo presentado, de las comunidades que representa, sus

modos culturales, tradiciones, etc., de manera de contar con mayores recursos expresivos para la elaboración de su producción motriz.

Las *Prácticas corporales acuáticas* en el segundo ciclo del nivel primario se incorporan en cuarto grado en el marco del Plan de natación para todas las escuelas primarias de la ciudad. Los contenidos se articulan en los siguientes núcleos: la conciencia corporal en el medio acuático, la flotación, la entrada al agua: los saltos y las zambullidas, los desplazamientos y la propulsión, la inmersión y respiración, los juegos y los deportes acuáticos y el cuidado de la salud y la construcción de la grupalidad en el medio acuático. A su vez, los saberes son secuenciados en cuatro niveles de desarrollo que tienen la función de organizar la enseñanza según los aprendizajes previos que traen los estudiantes, y también en relación con los logros esperados. Si bien este diseño curricular propone una determinada manera de organizar los saberes, una vez que los estudiantes son organizados por niveles, todos los núcleos de contenidos deben ser enseñados articuladamente y al mismo tiempo en el nivel que corresponda. Será importante desarrollar el control y el dominio del cuerpo en el agua para que paulatinamente los estudiantes se sientan seguros y protegidos en un medio que en ocasiones puede ser desconocido. Para tal fin, se recomienda realizar entradas al agua seguras, por la escalera de la pileta y a sectores donde hagan pie. Se recomienda aprovechar al máximo los espacios disponibles y seguros en la pileta, evitar los tiempos de espera entre actividades y promover la mayor utilización de los tiempos de clase en actividades efectivas de aprendizaje. Será importante que los estudiantes sientan que cada clase ha sido un espacio donde han aprendido cosas nuevas y, a la vez, que la actividad ha sido lo suficientemente vigorosa que dé cuenta de un estado de cansancio o fatiga. A medida que los estudiantes avanzan en el dominio de las técnicas de nado, será importante incorporar juegos deportivos como el waterpolo y situaciones de competencia que ayuden a los estudiantes a autosuperarse y a disfrutar de estas prácticas. Es fundamental que los docentes generen las condiciones para que el natatorio y la pileta sean un ámbito de aprendizaje grupal, respetuoso e inclusivo.

En definitiva, resulta determinante que los estudiantes conozcan, disfruten y valoren todas las prácticas corporales que se pautan para el ciclo. 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 ellas, será fundamental plantear situaciones didácticas que tomen en cuenta la singularidad de cada uno, 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 tener la modalidad de **unidades didácticas** que permiten la indagación en recortes de contenidos que posibilitan el conocimiento de sí mismo 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 pueden 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 o los contenidos que se están enseñando en esa unidad, proyecto o secuencia didáctica, sean motivadoras, movilicen el organismo, promuevan la vinculación entre compañeros, y contribuyan para que los estudiantes “entren 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. Será fundamental destinar un tiempo para este momento, en el que el docente podrá retomar alguna situación para invitar a pensar en las actitudes asumidas, en otros modos posibles de resolución, en lo que necesitamos aprender para la próxima vez hacerlo mejor, entre otras.

Las consignas, en tanto enunciados que expresan una propuesta específica en relación con la actividad que realizar por los estudiantes, 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 de los estudiantes.

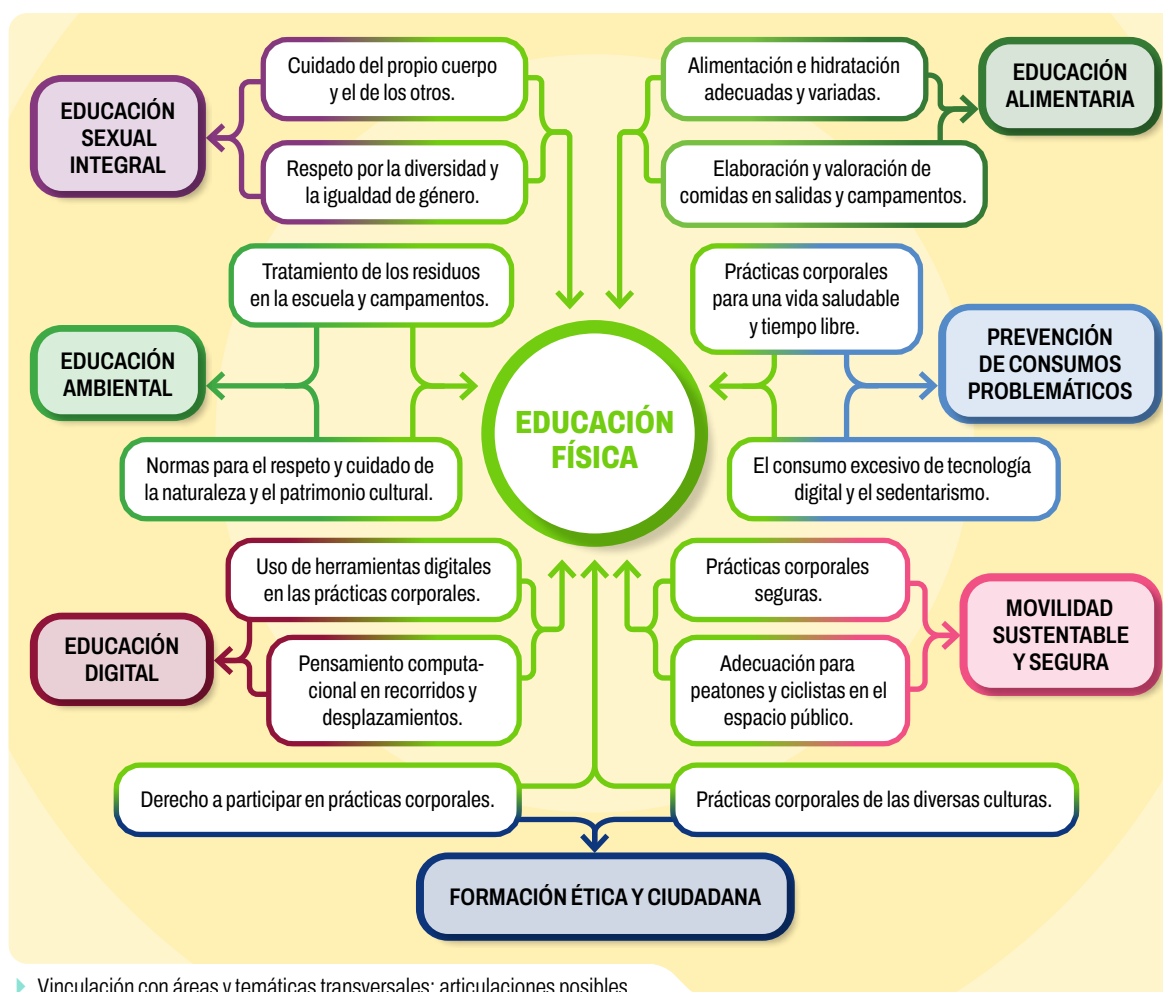
Cuando el docente define sus **estrategias de enseñanza en Educación Física**, necesariamente debe tener en cuenta un conjunto de variables: el contexto, el grupo, los propósitos, los contenidos que van a enseñarse y los recursos materiales, entre otros aspectos. No cualquier estrategia resulta apropiada para cualquier situación de enseñanza; por eso es necesario que el docente vaya evaluando 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: cuando se les plantea el objetivo de la acción por 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: cuando se presentan canciones, imágenes, personajes, ideas o historias para representar con el cuerpo.
- Invitar a reflexionar: cuando los estudiantes valoran sus logros, se plantean preguntas, conversan sobre problemas que se presentan y sobre actitudes y conflictos que aparecen, entre otras posibilidades.
- Propiciar la enseñanza recíproca: cuando los estudiantes se observan, se guían, se ayudan y evalúan mutuamente los aprendizajes adquiridos.
- Presentar un modelo a imitar: cuando se enseñan destrezas gimnásticas y en etapas avanzadas de la enseñanza de habilidades motoras, para su corrección y perfeccionamiento.
- Promover una gestión participativa de la clase: cuando se favorece la manifestación de opiniones, la toma de decisiones y el acceso a la información.
- Garantizar los ajustes y los apoyos, identificando y eliminando o atenuando las barreras para la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

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 segundo ciclo del nivel primario

En el segundo ciclo del nivel primario, los docentes y las experiencias compartidas en el primer ciclo han dejado en los estudiantes huellas, saberes y códigos comunes, expectativas algo condicionadas por los procesos anteriores de enseñar y aprender. Se habrán delineado liderazgos, admiraciones, disidencias, roles diferentes, y habrán adquirido diversas capacidades. Será interesante, entonces, conocer la trayectoria escolar de los estudiantes y de los grupos. La mayoría de los niños que ingresan a los distintos grados de segundo ciclo tiene una experiencia común, además de las diferencias de saberes aprendidos fuera del ámbito escolar.

En este ciclo se continuará evaluando desde una perspectiva comprensiva, es decir, teniendo en cuenta las situaciones didácticas que se ofrecen y las experiencias que en ellas se proponen. Así como también, los procesos que transitan como grupo, buscando coherencia entre lo planificado y lo evaluado, entre 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.

Será fundamental continuar promoviendo la **participación de los estudiantes** en la evaluación, compartiéndoles los criterios con los que se evalúa, realizando devoluciones, habilitando la palabra y promoviendo la reflexión acerca de los desempeños.

En este ciclo aparecen las prácticas deportivas como saber por enseñar que amplía la propuesta de prácticas corporales en relación con el primero, y teniendo en cuenta el enfoque de evaluación adoptado en este diseño curricular, que propone revisar las formas más tradicionales de evaluar en Educación Física, será importante evitar la reproducción de técnicas deportivas aisladas como indicador de calidad de los aprendizajes. Se propone reemplazarlas por la resolución de aquellas situaciones que se presenten en los juegos deportivos y minideportes que requieran el empleo de habilidades motoras específicas para resolver problemas. Al igual que en primer ciclo, también 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.

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 anterior e identificar el nivel alcanzado en relación con los indicadores de logro correspondientes.
- Conocer la infraestructura y el material didáctico disponibles.
- Realizar un informe que sintetice la información fundamental individual y grupal para diseñar la planificación.



A continuación, se presenta un ejemplo de evaluación de inicio para sexto grado<sup>1</sup>, 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 luego 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:

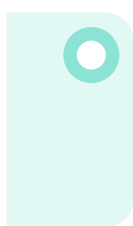
Prácticas para observar	Aspectos para observar de los contenidos	Indicadores
<b>Gimnásticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Conciencia corporal.</li> <li>■ Habilidades motoras básicas y combinadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Reconocimiento de las capacidades condicionales y coordinativas en tareas y juegos con posturas adecuadas.</li> <li>■ Combinación de habilidades motrices.</li> <li>■ Enlaces fluidos de las destrezas propias de la gimnasia.</li> </ul>
<b>Lúdicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Los juegos y el jugar.</li> <li>■ Construcción de la grupalidad y cuidado del propio cuerpo y de los otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Participación y disfrute en juegos de diferente organización, aceptando situaciones de ganar y perder, proponiendo reglas y conformando grupos heterogéneos autónomamente.</li> <li>■ Compartir juegos grupales acordando reglas y valorando los aportes de los compañeros.</li> <li>■ Reflexión sobre los estereotipos de cuerpo que condicionan las prácticas corporales.</li> </ul>

<sup>1</sup> La evaluación de las prácticas en el medio natural y acuáticas va a depender de las propuestas de experiencias que realice la escuela.

Prácticas para observar	Aspectos para observar de los contenidos	Indicadores
<b>Deportivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juegos deportivos y minideportes.</li> <li>Las reglas y el aprendizaje social en las prácticas deportivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participación en juegos deportivos y minideportes de distinta naturaleza táctica, resolución de situaciones de ataque y de defensa con adecuado empleo de las habilidades motoras específicas.</li> <li>Modificación y creación de reglas de juego, aceptación de las diferencias entre los compañeros y resolución de conflictos propios de los juegos deportivos y minideportes.</li> </ul>
<b>Expresivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La comunicación corporal y el ritmo.</li> <li>El movimiento expresivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corporización de emociones, sentimientos, imágenes a través de secuencias rítmicas individuales y grupales.</li> <li>Combinación de figuras o técnicas de manifestaciones del movimiento expresivo.</li> </ul>

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, ludogramas que pueden complementarse y tienen la función de aportar 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 los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es preciso contrastar los saberes que los estudiantes disponían al inicio con los logros alcanzados y tomar en consideración los objetivos que se habían propuesto. Para ello se recurre a la **evaluación sumativa** en la cual se hace necesario

disponer de distintos instrumentos que establezcan con claridad el nivel de logros obtenidos. A continuación, se presenta una escala de valoración de las prácticas deportivas diseñada para séptimo grado, que puede tomarse como ejemplo para utilizarla durante la evaluación de proceso y sumativa:

Indicadores de logro Estudiante	Empleo de las habilidades motoras específicas para resolver situaciones de juego	Empleo oportuno y eficaz de los conceptos tácticos del juego	Acople fluido y armónico entre dos o más habilidades motoras específicas en el juego
Estudiante A	Avanzado (1)	Avanzado	Intermedio
Estudiante B	Intermedio (2)	Intermedio	Principiante
Estudiante C	Principiante (3)	Principiante	Principiante

**Avanzado (1):** en la mayoría de las veces toma decisiones adecuadas y eficaces en relación con la ocupación, la creación y el aprovechamiento del espacio de juego. Busca permanentemente los espacios libres para recibir la pelota y se ubica adecuadamente en el espacio en relación con los compañeros y oponentes.


**Intermedio (2):** toma decisiones adecuadas y eficaces con intermitencias en relación con la ocupación, la creación y el aprovechamiento del espacio de juego. En ocasiones busca los espacios libres para recibir la pelota y a veces se ubica adecuadamente en relación con los compañeros y oponentes.

**Principiante (3):** solo a veces toma decisiones adecuadas y eficaces en relación con la ocupación, la creación y el aprovechamiento del espacio de juego. En pocas ocasiones busca los espacios libres para recibir la pelota y con baja frecuencia se ubica adecuadamente en relación con los compañeros y oponentes.

En segundo ciclo de primaria, en el momento 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: “¿qué aprendieron?, ¿pudieron jugar con todos sus compañeros?, ¿qué juegos les gustaron más?, ¿colaboraron o recibieron colaboración de sus compañeros?”.



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.

Accedé al  
Glosario.   
[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

## 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. 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, el segundo ciclo consolida el proceso de apropiación del sistema lingüístico de la lengua adicional. Particularmente, las diversas experiencias de aprendizaje abonan al trabajo de comprensión y producción de textos, orales o escritos, provenientes de distintas prácticas de uso de la lengua con diversos propósitos.

En efecto, resulta fundamental que las propuestas pedagógicas estén enmarcadas en prácticas sociales significativas para los estudiantes. De esta manera, el trabajo con textos materializados en géneros conocidos, como una historieta, un blog 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 reseñas de libros para la biblioteca, bitácoras de viaje, entrevistas, comentarios en medios digitales.

En este segundo ciclo, la mediación docente será cada vez más paulatina, apuntando a la autonomía de los estudiantes en sus prácticas de uso de la lengua adicional.



En ese sentido, se comienza por la selección de los **géneros textuales** por enseñar, que son los que determinarán la toma de decisiones didácticas respecto de la planificación. Los géneros propuestos para segundo 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, que 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.

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 *participa en intercambios orales adecuando el registro de habla según el contexto comunicativo* puede reflejar simultáneamente los siguientes objetivos: *producir textos orales y escritos; interactuar con diversos propósitos en distintas situaciones sociales y propias del contexto escolar; expresar en forma oral y escrita textos breves a través de presentaciones simples, planificadas y ensayadas*.

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 en oraciones o frases declarativas, exclamativas e interrogativas, recursos discursivos (identificación de la estructura textual, la inferencia de información no explícita acerca de temáticas y áreas transversales trabajadas), recursos sintácticos (por ejemplo, relaciones de causa, consecuencia, adición y oposición) y **recursos pragmáticos** (por ejemplo, expresión de indicaciones, consejos, sugerencias, deseos, intenciones y posibilidades). 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 —por ejemplo, los cuentos de misterio 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 sexto grado, *dramatización* 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. En el transcurso del segundo ciclo, se busca que los estudiantes continúen desarrollando autonomía en su propio aprendizaje. En este sentido, se privilegia el trabajo desde la interacción y la mediación, presentando géneros que requieren mayor negociación de sentidos con otros interlocutores; por ejemplo, a través de *conversaciones mediadas por tecnologías*. Además, es importante destacar que 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.

Mientras que en el primer ciclo se ha sentado una base sólida para trabajar los géneros textuales, en el segundo ciclo se busca profundizar el desarrollo de las capacidades y sumar nuevas *estrategias* que potencien el aprendizaje de la lengua adicional; se abordarán géneros textuales más complejos y se fomentará una mayor autonomía en el aprendizaje.

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
<b>Género textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Cuál es el propósito comunicativo del género textual?</li> <li>¿Qué conocimientos previos de los estudiantes se tendrán que tener en cuenta?</li> <li>¿Qué posibles articulaciones con otras áreas de conocimiento se podrían realizar con este género?</li> <li>¿Cuándo sería más efectivo abordar cada género?</li> <li>¿Qué recursos lingüísticos y pragmático-discursivos se vinculan con este género?</li> </ul>
<b>Indicadores de logro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué aprendizajes se espera que los estudiantes evidencien, teniendo en cuenta el género textual?</li> <li>¿Cómo se relacionan estos indicadores de logro con las capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen?</li> <li>¿Qué evidencias se observarán para valorar el logro de los aprendizajes esperados?</li> </ul>
<b>Capacidades específicas de la lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué capacidades se desea desarrollar?</li> <li>¿Qué estrategias didácticas puedo sumar para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas?</li> </ul>
<b>Modos de comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué modos de comunicación específicos desarrollarán los estudiantes al trabajar con cada género textual? ¿Alguno tendrá predominancia?</li> <li>¿Cómo asegurar el desarrollo de los cuatro modos de comunicación en el transcurso del año?</li> </ul>

Componentes	Preguntas orientadoras
<b>Formato pedagógico y estrategias didácticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué alternativas de tareas intermedias y finales se prevén? ¿Cómo será más efectivo planificarlas? ¿Para cumplir qué objetivos y para desarrollar qué capacidades?</li> <li>¿Qué estrategias pedagógicas serán más efectivas para el aprendizaje de cada género textual?</li> <li>¿Qué tarea final o proyecto se podrá diseñar que sea relevante, significativo y desafiante para los estudiantes?</li> <li>¿Cómo diseñar la propuesta para garantizar la atención a la diversidad en el aula?</li> <li>¿Qué situaciones de andamiaje se incluirán en la propuesta?</li> </ul>
<b>Materiales y soportes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué recursos (textos, materiales digitales, audiovisuales, etcétera) están disponibles y son adecuados para el aprendizaje de los géneros textuales seleccionados?</li> <li>¿Qué recursos auténticos ayudan a que los estudiantes comprendan el uso real de los géneros textuales en diferentes contextos sociales y culturales?</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué instancias de retroalimentación se desarrollarán?</li> <li>¿Qué instancias de evaluación formativa se prevén?</li> </ul>

Teniendo en cuenta las preguntas disparadoras mencionadas, en el contexto de una clase de **sexto grado** se propone, a modo de ejemplo, trabajar *autobiografías*, 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 escolar, y *dramatizaciones* 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 lúdica.


Las **autobiografías** resultan particularmente relevantes para que los estudiantes reflexionen sobre su historia y experiencias personales y puedan expresarlas de manera clara y estructurada, fomentando el desarrollo paulatino de habilidades de autorreflexión y organización de la narrativa personal. Es por esto que el análisis de autobiografías de otras personas, como figuras históricas o contemporáneas, ofrece la oportunidad de comprender diferentes perspectivas y contextos, promoviendo el pensamiento crítico y la empatía, y sirviendo como modelo para sus posteriores producciones. Cabe señalar que ciertos géneros textuales favorecen el desarrollo de algunos modos de comunicación por sobre otros; por eso el abordaje de la autobiografía, que es un género propio de la escritura, se trabajará principalmente para la comprensión y expresión escrita. Asimismo, la *dramatización* es un género propio de la oralidad, por lo que su tratamiento será desde 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 autobiografía se podría realizar en el contexto de una unidad temática sobre figuras históricas o personajes influyentes, donde los estudiantes lean y analicen autobiografías existentes y luego elaboren sus propias narraciones autobiográficas o biográficas.

La autobiografía es un texto narrativo que tiene como propósito comunicativo presentar experiencias personales y eventos significativos narrados en primera persona. En relación con la **estructura** de este género textual, la autobiografía incluye una presentación (título y una breve introducción sobre el autor), un cuerpo del texto que narra experiencias personales, eventos importantes y aspectos significativos de la vida del autor o de la autora, y un posible cierre que reflexiona sobre el

impacto de esas experiencias. El docente podrá seleccionar algunas muestras de autobiografías para facilitar un primer acercamiento al texto y sus características, y para promover el reconocimiento de este género narrativo.

 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 autobiografía, 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 autobiográfico, la temática personal del texto, la estructura del relato, 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 conocidas, etcétera;
- la focalización en las características y elementos reconocibles, para inferir lo no conocido y para evaluar la hipótesis elaborada con anterioridad;
- el reconocimiento de señales cohesivas que permiten detectar la organización de las ideas en el texto;
- la identificación de aspectos culturales y personales 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 autobiografía, 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;
- el foco en las características del contexto de enunciación (propósito de escritura, momento de producción, género, destinatario, ámbito de circulación);
- el uso de marcadores discursivos para la organización de las ideas;
- 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 segundo ciclo, el docente seguirá proveyendo el soporte necesario para la adquisición y la aplicación de dichas estrategias. En este nivel, el uso de plantillas o guiones de escritura continúa

siendo importante para la producción de textos escritos. Por ejemplo, el docente puede, conjuntamente con los estudiantes, generar un esquema o formato como punto de partida para la redacción de la autobiografía. Este enfoque no solo promueve el trabajo colaborativo, sino que también fortalece las habilidades para gestionar el aprendizaje de manera más autónoma.

Además, es importante hacer foco en ciertos recursos lingüísticos y pragmático-discursivos necesarios, como la descripción de acciones, eventos y hábitos en el pasado, la realización de descripciones, etcétera. En cuanto al tratamiento del contenido léxico, este deberá estar relacionado principalmente a la vida personal y social presente y pasada (por ejemplo, los sentimientos y emociones, las experiencias personales y los pasatiempos e intereses).

Retomando como escenario posible el contexto de una unidad temática sobre figuras históricas o personajes influyentes, donde los estudiantes lean y analicen autobiografías existentes, se puede pensar la elaboración de una autobiografía 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 el blog escolar, dándole así un sentido pedagógico a la propuesta.

En cuanto a la interacción, se propone trabajar el género dramatización. 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;
- hacer uso de gestos, silencios, miradas, lenguaje corporal y estar atento a los interlocutores para verificar el seguimiento de la interacción;
- gestionar turnos del habla;
- hacer uso adecuado de peticiones de colaboración, confirmación, corrección, clarificación o repetición en la Interacción oral.

Por ejemplo, en sexto grado se propone trabajar con cuentos de misterio a través de diferentes tareas: lecturas de cuentos representativos del género, visualización de fragmentos de películas y discusión de los elementos característicos como personajes, escenarios y tramas. En este contexto, se puede proponer que los estudiantes trabajen en grupos pequeños y participen en dramatizaciones donde cada uno asuma el papel de un personaje de un cuento de misterio. Los estudiantes deben interactuar colaborativamente para resolver un enigma o completar una misión, dialogando cara a cara. En este escenario, será importante que el docente explicité saberes y conocimientos previos, tales como el vocabulario y los recursos lingüísticos apropiados para llevar a cabo la tarea propuesta.

Asimismo, el docente puede hacer foco en la importancia de la cooperación y la comunicación efectiva en dichas interacciones, 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.

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 segundo ciclo, es necesario desarrollar estrategias y prácticas de aula como:



Glosario



Glosario

- 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 recursos lingüísticos, paratextuales y **paralingüísticos** para facilitar la información;
- la adaptación del lenguaje;
- el resumen de información.

Por ejemplo, para el abordaje de autobiografías, 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. Podrán crear líneas de tiempo, mapas de vida o diagramas ilustrados para condensar la información sobre eventos importantes de sus historias personales y de otros. En cuanto a las dramatizaciones, podrán recurrir a la utilización de recursos lingüísticos para adaptar el lenguaje (en el caso de necesitar explicar un término o concepto nuevo) y paralingüísticos, como la mímica, los gestos, las 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 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, 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. 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 el trabajo con autobiografías se pueden proporcionar, por ejemplo, guías de lectura con preguntas que ayuden a los estudiantes que necesiten un apoyo adicional a identificar las características clave de una autobiografía, como la estructura, los componentes del texto, información

específica, etcétera. Asimismo, se puede ofrecer tareas más complejas que requieran un análisis más profundo de la información para aquellos estudiantes que necesiten 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.

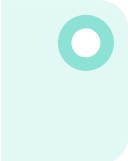
El docente puede recurrir a los recursos tecnológicos, en particular a la IA generativa, para adaptar los textos y tareas para los estudiantes que requieran ciertos accesos o adaptaciones, como transformar un texto escrito a oral para que un estudiante con dislexia o no vidente pueda realizar una lectura 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, se evalúa 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 parafrasear un texto breve. 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 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 dramatizaciones 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 grupal, 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 autobiografía en sexto grado, se tendrán que incluir criterios de evaluación que respondan a la propuesta de enseñanza trabajada en el aula y que le permitan tanto a docente como a estudiante obtener la información necesaria respecto del aprendizaje del género textual abordado. Por ejemplo, se podrán incluir criterios que den cuenta de la coherencia, el léxico, las normas y convenciones de escritura, entre otros aspectos.

A continuación, se puede observar parte de una rúbrica diseñada para que los estudiantes puedan evaluar su propia producción de una autobiografía.

Autobiografías			
Rúbrica de autoevaluación para estudiantes			
Criterio			
<b>Coherencia</b> (Cómo organicé las ideas y los datos para comunicar la información).	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escribí un solo párrafo.</li> <li>▪ No separé los datos personales de eventos y situaciones importantes que viví.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ordené en dos párrafos: uno con los datos personales (edad, fecha y lugar de nacimiento, ocupación, etcétera) y otro con las cosas que viví.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agrupé en un párrafo la información personal</li> <li>▪ general (edad, fecha y lugar de nacimiento, ocupación) y agregué algunos otros datos, etcétera.</li> </ul>
<b>Normas y convenciones de escritura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Me olvidé de poner puntos al final de las oraciones.</li> <li>▪ No usé comas.</li> <li>▪ Me olvidé de usar mayúsculas al principio de la oración y con nombres propios.</li> <li>▪ Me olvidé de cómo se escriben muchas palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Puse los puntos finales en casi todas las oraciones.</li> <li>▪ Puse comas en las listas de acciones o cosas parecidas (por ejemplo, si nombraba varias cosas del mismo tipo en una oración).</li> <li>▪ Usé mayúsculas al principio de la oración y, a veces, con los nombres propios.</li> <li>▪ Cometí bastantes errores de ortografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Puse los puntos en todas las oraciones. Usé siempre punto y aparte cuando separé en párrafos.</li> <li>▪ Usé comas si hacían falta (por ejemplo, si nombraba varias cosas del mismo tipo en una oración).</li> <li>▪ Usé mayúsculas siempre al principio de la oración, con los nombres propios.</li> <li>▪ Cometí pocos errores de ortografía.</li> </ul>

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 aprendizaje y actuar con mayor autonomía y complejidad.

## Lenguas Adicionales. Francés, Italiano, Portugués

Accedé al  
Glosario. [bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

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. 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.

 Glosario

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 segundo ciclo se consolida el proceso de apropiación del sistema lingüístico de la lengua adicional. Particularmente, las diversas experiencias de aprendizaje abonan al trabajo de comprensión y producción de textos orales o escritos, provenientes de distintas prácticas de uso de la lengua con diversos propósitos.

En efecto, resulta fundamental que las propuestas pedagógicas estén enmarcadas en prácticas sociales significativas para los estudiantes. De esta manera, el trabajo con textos materializados en géneros conocidos, como una historieta, un blog 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 reseñas de libros para la biblioteca, bitácoras de viaje, entrevistas, comentarios en medios digitales.

En el segundo ciclo, la mediación docente será cada vez más paulatina, apuntando a la autonomía de los estudiantes en sus prácticas de uso de la lengua adicional.



## Glosario



En ese sentido, se comienza por la selección de los **géneros textuales** a enseñar, que son los que determinarán la toma de decisiones didácticas respecto de la planificación. 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: ¿Qué temas de reflexión podrían surgir a partir de esta publicidad? ¿Qué temas de la publicidad podríamos ampliar con otros textos? ¿Con cuáles otras áreas podría articularse? ¿Con qué otras *publicidades locales* podría compararse?

Como se mencionó previamente, 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 *participa en intercambios orales adecuando el registro de habla según el contexto comunicativo* puede reflejar simultáneamente los siguientes objetivos: *producir textos orales y escritos; interactuar con diversos propósitos en distintas situaciones sociales y propias del contexto escolar; expresar en forma oral y escrita textos breves a través de presentaciones simples, planificadas y ensayadas.*

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 en oraciones o frases declarativas, exclamativas e interrogativas, recursos discursivos (por ejemplo, identificación de la estructura textual, la inferencia de información no explícita referente a temáticas y áreas transversales trabajadas), recursos sintácticos (por ejemplo, relaciones de causa, consecuencia, adición y oposición) y recursos pragmáticos (por ejemplo, expresión de indicaciones, consejos, sugerencias, deseos, intenciones y posibilidades). 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.

Algunos géneros son más propicios para la recepción, mientras que otros lo son para la producción. Así, por ejemplo, *anuncios publicitarios* es un género propuesto para la comprensión y la expresión escrita, pero no para la expresión oral. Además, algunos géneros son únicamente escritos y otros exclusivamente orales; por ejemplo, *fanzines* es un género definido para la expresión escrita, mientras que mensajes de voz 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, *entrevistas* 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, los indicadores de logro y los contenidos nodales y de ampliación/profundización. En el transcurso del segundo ciclo, se busca que los estudiantes continúen desarrollando autonomía en su propio aprendizaje. En este sentido, se privilegia el trabajo desde la interacción y la mediación, presentando géneros que requieren mayor negociación de sentidos con otros interlocutores; por ejemplo, a través de *conversaciones mediadas por tecnologías*. Asimismo, es importante destacar que la mediación engloba los demás modos de comunicación y facilita la interlocución a través de la retransmisión o reformulación de textos, según propósitos comunicativos diversos, como segmentar informaciones y ampliar o condensar textos.

Mientras que en el primer ciclo se ha sentado una base sólida para trabajar los géneros textuales, en el segundo ciclo se busca profundizar el desarrollo de las capacidades y sumar nuevas estrategias que potencien el aprendizaje de la lengua adicional. Se abordarán géneros textuales más complejos y se fomentará una mayor autonomía en el aprendizaje.

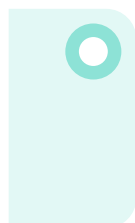
A continuación, se presenta un cuadro con los principales componentes que considerar y las correspondientes preguntas orientadoras para el momento del diseño de la propuesta didáctica.

 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
<b>Género textual</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Cuál es el propósito comunicativo del género textual?</li> <li>▪ ¿Qué conocimientos previos de los estudiantes se tendrán que tener en cuenta?</li> <li>▪ ¿Qué posibles articulaciones con otras áreas de conocimiento se podrían realizar con este género?</li> <li>▪ ¿Cuándo sería más efectivo abordar cada género?</li> <li>▪ ¿Qué recursos lingüísticos y pragmático-discursivos se vinculan con este género?</li> </ul>
<b>Indicadores de logro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué aprendizajes se espera que los estudiantes evidencien, teniendo en cuenta el género textual?</li> <li>▪ ¿Cómo se relacionan estos indicadores de logro con las capacidades que se espera que los estudiantes desarrollen?</li> <li>▪ ¿Qué evidencias se observarán para valorar el logro de los aprendizajes esperados?</li> </ul>
<b>Capacidades específicas de la lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué capacidades se desea desarrollar?</li> <li>▪ ¿Qué estrategias didácticas puedo sumar para ayudar a los estudiantes a desarrollarlas?</li> </ul>
<b>Modos de comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué modos de comunicación específicos desarrollarán los estudiantes al trabajar con cada género textual? ¿Alguno tendrá predominancia?</li> <li>▪ ¿Cómo asegurar el desarrollo de los cuatro modos de comunicación en el transcurso del año?</li> </ul>

Componentes	Preguntas orientadoras
<b>Formato pedagógico y estrategias didácticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué alternativas de tareas intermedias y finales se prevén? ¿Cómo será más efectivo planificarlas? ¿Para cumplir qué objetivos y para desarrollar qué capacidades?</li> <li>▪ ¿Qué estrategias pedagógicas serán más efectivas para el aprendizaje de cada género textual?</li> <li>▪ ¿Qué tarea final o proyecto se podrá diseñar que sea relevante, significativo y desafiante para los estudiantes?</li> <li>▪ ¿Cómo diseñar la propuesta para garantizar la atención a la diversidad en el aula?</li> <li>▪ ¿Qué situaciones de andamiaje se incluirán en la propuesta?</li> </ul>
<b>Materiales y soportes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué recursos (textos, materiales digitales, audiovisuales, etcétera) están disponibles y son adecuados para el aprendizaje de los géneros textuales seleccionados?</li> <li>▪ ¿Qué recursos auténticos ayudan a que los estudiantes comprendan el uso real de los géneros textuales en diferentes contextos sociales y culturales?</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué instancias de retroalimentación se desarrollarán?</li> <li>▪ ¿Qué instancias de evaluación formativa se prevén?</li> </ul>

Teniendo en cuenta las preguntas disparadoras mencionadas anteriormente, en el contexto de una clase de **sexto grado** se propone, a modo de ejemplo, trabajar *autobiografías*, género textual perteneciente al eje 1 (*Uso y reflexión acerca de la lengua y los aspectos interculturales en el contexto personal y la ciudadanía global*) dentro de la esfera escolar, y *dramatizaciones* 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 lúdica.



Las **autobiografías** resultan particularmente relevantes para que los estudiantes reflexionen sobre su historia y experiencias personales y puedan expresarlas de manera clara y estructurada, fomentando el desarrollo paulatino de habilidades de autorreflexión y organización de la narrativa personal.

Es por esto que el análisis de autobiografías de otras personas, como figuras históricas o contemporáneas, ofrece la oportunidad de comprender diferentes perspectivas y contextos, promoviendo el pensamiento crítico y la empatía y sirviendo como modelo para sus posteriores producciones. Cabe señalar que ciertos géneros textuales favorecen el desarrollo de algunos modos de comunicación por sobre otros; por lo que el abordaje de la autobiografía, siendo un género propio de la escritura, se trabajará para la comprensión y expresión escrita principalmente. Asimismo, la *dramatización* es un género propio de la oralidad, por lo que su tratamiento será desde 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 **autobiografía** se podría realizar en el contexto de una unidad temática sobre figuras históricas o personajes influyentes, donde los estudiantes lean y analicen autobiografías existentes y luego elaboren sus propias narraciones autobiográficas o biográficas.

La autobiografía es un texto narrativo que tiene como propósito comunicativo presentar experiencias personales y eventos significativos narrados en primera persona. En relación con la **estructura** de este género textual, la autobiografía incluye una presentación (título y una breve introducción sobre el autor), un cuerpo del texto que narra experiencias personales, eventos importantes y aspectos significativos de la vida del autor o de la autora, y un posible cierre que reflexiona sobre el impacto de esas experiencias.

El docente podrá seleccionar algunas muestras de autobiografías para facilitar un primer acercamiento al texto y sus características, y para promover el reconocimiento de este género narrativo.



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 autobiografía, 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 autobiográfico, la temática personal del texto, la estructura del relato, 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, etc.;
- la focalización en las características y elementos reconocibles, para inferir lo no conocido y para evaluar la hipótesis elaborada con anterioridad;
- el reconocimiento de señales cohesivas que permiten detectar la organización de las ideas en el texto;
- la identificación de aspectos culturales y personales 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 sólo 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 autobiografía, 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;
- el foco en las características del contexto de enunciación (propósito de escritura, momento de producción, género, destinatario, ámbito de circulación);
- el uso de marcadores discursivos para la organización de las ideas;
- 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 segundo ciclo, el docente seguirá proveyendo el soporte necesario para la adquisición y la aplicación de dichas estrategias. En este nivel, el uso de plantillas o guiones de escritura continúa



siendo importante para la producción de textos escritos. Por ejemplo, el docente puede, conjuntamente con los estudiantes, generar un esquema o formato como punto de partida para la redacción de la autobiografía. Este enfoque no solo promueve el trabajo colaborativo, sino que también fortalece las habilidades para gestionar el aprendizaje de manera más autónoma.

Además, es importante hacer foco en ciertos recursos lingüísticos y pragmático-discursivos necesarios, tales como la descripción de acciones, eventos y hábitos en el pasado, la realización de descripciones, entre otros. En cuanto al tratamiento del contenido léxico, este deberá estar relacionado principalmente con la vida personal y social presente y pasada (por ejemplo, los sentimientos y emociones, las experiencias personales, y los pasatiempos e intereses).

Retomando como escenario posible el contexto de una unidad temática sobre figuras históricas o personajes influyentes, donde los estudiantes lean y analicen autobiografías existentes, se puede pensar la elaboración de una autobiografía 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 el blog escolar, dándole así un sentido pedagógico a la propuesta.

En cuanto a la *interacción*, se propone trabajar el género *dramatización*. 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;
- hacer uso de gestos, silencios, miradas, lenguaje corporal y estar atentos a los interlocutores para verificar el seguimiento de la interacción;
- gestionar turnos del habla;
- hacer uso adecuado de peticiones de colaboración, confirmación, corrección, clarificación o repetición en la interacción oral.

Por ejemplo, en sexto grado se propone trabajar con cuentos de misterio a través de diferentes tareas: lecturas de cuentos representativos del género, visualización de fragmentos de películas, y discusión de los elementos característicos como personajes, escenarios y tramas. En este contexto, se puede proponer que los estudiantes trabajen en grupos pequeños y participen en dramatizaciones donde cada uno asuma el papel de un personaje de un cuento de misterio. Los estudiantes deben interactuar colaborativamente para resolver un enigma o completar una misión, dialogando cara a cara. En este escenario, será importante que el docente evoque saberes y conocimientos previos, tales como el vocabulario y los recursos lingüísticos apropiados para llevar a cabo la tarea propuesta.

Asimismo, el docente puede hacer foco en la importancia de la cooperación y la comunicación efectiva en dichas interacciones, 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.

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 segundo 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, haciéndola más **accesible**);
- la utilización de recursos lingüísticos, paratextuales y paralingüísticos para facilitar la información;
- la adaptación del lenguaje;
- el resumen de información.



Por ejemplo, para el abordaje de autobiografías, 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. Podrán crear líneas de tiempo, mapas de vida o diagramas que ilustren para condensar la información sobre eventos importantes de sus historias personales y de otros. En cuanto a las *dramatizaciones*, podrán recurrir a la utilización de recursos lingüísticos para adaptar el lenguaje (en el caso de necesitar explicar un término o concepto nuevo) 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 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 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. 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 el trabajo con autobiografías se pueden proporcionar, por ejemplo, guías de lectura con

preguntas que ayuden a los estudiantes que necesiten un apoyo adicional a identificar las características clave de una autobiografía, tales como la estructura, componentes del texto, información específica, etc. Asimismo, se puede ofrecer tareas más complejas que requieran un análisis más profundo de la información para aquellos que necesiten 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, tales como transformar un texto escrito a oral para que, por ejemplo, un estudiante con dislexia o no vidente 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 y, a su vez, 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 a través de los modos de comunicación: comprensión, producción, interacción y mediación. Por ejemplo, se evalúa 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 parafrasear un texto breve*. 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 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 dramatizaciones 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, 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 grupal, 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 autobiografía en sexto grado, se tendrán que incluir criterios de evaluación que respondan a la propuesta de enseñanza trabajada en el aula y que le permitan tanto al docente como al estudiante obtener la información necesaria respecto del aprendizaje del género textual abordado. Por ejemplo, se podrán incluir criterios que den cuenta de la coherencia, el léxico, las normas y convenciones de escritura, entre otros aspectos.

A continuación, se puede observar parte de una rúbrica diseñada para que los estudiantes puedan evaluar su propia producción de una autobiografía.


Autobiografías - Rúbricas de autoevaluación para estudiantes			
Criterio			
<b>Coherencia</b> (cómo organicé las ideas y los datos para comunicar la información)	Escribí un solo párrafo. No separé los datos personales de eventos y situaciones importantes que viví.	Ordené en dos párrafos: uno con los datos personales (edad, fecha y lugar de nacimiento, ocupación, etc.) y otro con las cosas que viví.	Agrupé en un párrafo la información personal general (edad, fecha y lugar de nacimiento, ocupación-todas) y agregué algunos otros datos.
<b>Normas y convenciones de escritura</b>	Me olvidé de poner puntos al final de las oraciones. No usé comas. Me olvidé de usar mayúsculas al principio de la oración y con nombres propios. Me olvidé de cómo se escriben muchas palabras.	Puse los puntos finales en casi todas las oraciones. Puse comas en las listas de acciones o cosas parecidas (p. ej., si nombraba varias cosas del mismo tipo en una oración). Usé mayúsculas al principio de la oración y, a veces, con los nombres propios. Cometí bastantes errores de ortografía.	Puse los puntos en todas las oraciones. Usé siempre punto y aparte cuando separé en párrafos. Usé comas si hacían falta (p. ej., si nombraba varias cosas del mismo tipo en una oración). Usé mayúsculas siempre al principio de la oración, con los nombres propios. Cometí pocos errores de ortografía.

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 aprendizaje y actuar con mayor autonomía y complejidad.

Accedé al  
Glosario   
[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

## Tecnologías, Diseño y Programación

El **objetivo nodal** del área Tecnologías, Diseño y Programación es comprender la dimensión tecnológica del mundo para intervenir adecuadamente en él y evaluar críticamente las decisiones de los actores intervinientes sobre aspectos tecnológicos, de una manera racional y fundamentada.

 En el segundo ciclo se recuperan estrategias y aprendizajes del primero, y se aumenta gradualmente el énfasis en el diseño y el trabajo experimental y proyectual desde la perspectiva *maker*. A su vez, se intensifican las situaciones que requieren el desarrollo de habilidades de programación.

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

Los materiales y la energía son insumos de cualquier proyecto de diseño. Un aspecto central es la utilización de herramientas para la transformación de materiales y la comprensión de los tipos de energía involucrados y sus niveles de consumo en dichas transformaciones. Para contextualizar las propuestas de enseñanza, se propone considerar las formas y las propiedades de los materiales y su pertinencia para el diseño o la construcción de un proyecto. Con ese propósito, también será necesario considerar las herramientas adecuadas. Para ello, la experiencia de cada estudiante en los distintos tipos de transformación puede realizarse a través de estaciones en una misma situación didáctica o en forma secuenciada a lo largo de un proyecto.

Las preguntas sobre las propiedades de componentes y materiales durante su manipulación fomentan una observación atenta que puede ampliarse con situaciones problemáticas que planteen alternativas entre distintos materiales. El proceso de selección entre opciones desarrolla una capacidad técnica específica que, además, involucra una serie de criterios funcionales y otros que pueden ser definidos por cada estudiante. La visibilización de estos criterios puede generar propuestas de diseño personalizadas.

Durante todo el nivel se recorren procesos productivos de distinto grado de complejidad y también diversas formas de organización y escalas de producción. En este ciclo se prioriza el reconocimiento de estos procesos productivos industriales, así como otros que involucran transformaciones de energía y **servicios** que procesan información.

 **Glosario**

La posibilidad de comprender la forma en que se desarrollan productos que se elaboran en plantas automatizadas y complejas enriquece la visión del mundo tecnológico de las estudiantes y potencia la comprensión de las transformaciones necesarias para obtener productos o servicios que son cotidianos, pero que están elaborados en plantas a mayor escala y más tecnificadas. Desde un enfoque general, las complejas redes de transporte conviven con sistemas de inteligencia artificial generativa, y conforman un imaginario tecnológico particular que abre ciertas posibilidades y cierra otras.

 **Glosario**

Para evidenciar la idea de **entorno** tecnológico, la experiencia de cada estudiante puede transformarse en un insumo valioso para distintas rutinas de pensamiento que resulten en una lectura de los rasgos tecnológicos de su entorno situado, con foco en los procesos previos que les dan origen. En este sentido, será necesario contextualizar este punto de partida, considerando el acceso a ciertas herramientas, como celulares o inteligencia artificial, y visibilizando y utilizando especialmente las posibilidades de programación.



La información también ocupa un lugar importante durante el segundo ciclo, así como a la energía se la reconoce como un insumo clave en los procesos tecnológicos y cobra especial relevancia en los servicios. En este sentido, las actividades en el aula pueden orientarse al análisis de los servicios y aplicaciones informáticas a los que se accede a través de las redes de información, comprendiendo que requieren en todo momento del despliegue de una **plataforma** física. Por ejemplo, la indagación sobre los conceptos básicos de las redes, en el caso de una red eléctrica, permite distinguir entre las tecnologías de transporte y la electricidad que circula; del mismo modo, se pueden analizar, en una red como internet, las primeras distinciones entre el tendido físico y la información que circula sobre este.




Como en el caso de los procesos, muchas de estas redes y servicios son parte de la vida cotidiana y se pueden seguir estrategias similares para su visibilización y posterior caracterización, sin perder de vista los lenguajes gráficos para su comunicación. Los casos típicos que servirían como ejemplo pueden ser las redes sociales que se consumen, así como los modelos de inteligencia artificial generativa que se utilizan.

Por otro lado, dentro de las posibilidades de la comunicación técnica, es necesario considerar el tipo y las herramientas de producción adecuadas, así como el público destinatario de la comunicación.

La representación y comunicación en el proceso de **diseño** suele ser inicialmente menos estructurada y muchas veces el proceso creativo se apoya en estrategias interactivas de *design thinking*. Luego de atravesar algunos ejercicios de este tipo, es posible estructurar en representaciones más rígidas una idea de solución o una secuencia de resolución. El acompañamiento para la programación de estas soluciones es una de las actividades centrales para evidenciar su funcionamiento.



Entre los diversos modos de representación, los instructivos o secuencias de pasos para la *resolución de problemas* contribuyen a la relación entre los procedimientos y la programación de acciones. Los resultados de estas secuencias pueden estar dirigidos al ordenamiento de procesos materiales y también a procesos informáticos que deben ser programados.

 **Por lo tanto, es una oportunidad para el desarrollo de distintas habilidades, utilizando estrategias que propongan la rotación de los estudiantes entre los distintos roles dentro de estos procesos. Sin embargo, esta relación de los instructivos con la programación debe ser contrastada y diferenciada en algunos sentidos.**

Para ello, es importante plantear situaciones didácticas donde la solución computacional sea diversa y variada, aceptando distintas soluciones. En este sentido, es preciso tener presente que un **programa** no es solamente una mera secuencia de pasos.



Otros tipos de representación pueden dirigirse a usuarios finales, como, por ejemplo, los manuales. En estos casos, la información no es la misma que para las distintas etapas productivas y requiere de otras habilidades, y usualmente se expresa en otros lenguajes. Una estrategia para el desarrollo de este tipo de comunicación puede basarse en un cambio de rol y seguirse con preguntas que orienten la comparación entre los tipos de comunicación y los actores destinatarios.

Por su parte, la resolución de problemas mediante la programación y los **algoritmos** es parte de las etapas de diseño y control, donde se fomenta el **pensamiento computacional**, y que usualmente involucran placas controladoras programables (disponibles en kits o en forma simulada). Esto ocurre también en los contenidos orientados a **robótica**.



El abordaje didáctico para los ejemplos ya desarrollados puede ir desde actividades de reconocimiento y análisis, y propuestas que involucren simuladores, hasta ofrecer situaciones desde el diseño y la construcción de dispositivos (integrando el eje de robótica).

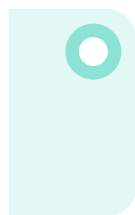




## Glosario

Los problemas y actividades que pueden plantearse son, por ejemplo, la **tecnificación** con programación de situaciones que controlan motores por tiempo, la activación de *leds* de salida o *buzzers* y el sensado. Estos casos típicos son de práctica directa sobre dispositivos cuyo funcionamiento se evidencia en forma directa. Son, entonces, oportunidades para la rotación de los estudiantes entre distintas actividades como estrategia de experimentación con diferentes componentes (sensores, actuadores, placas, simuladores). Un ejemplo clásico es la construcción de vehículos sencillos o artefactos que puedan ser tecnificados a través de la programación y el control. Este tipo de problemas promueve el desarrollo del pensamiento de diseño y el pensamiento computacional. Los diseños suelen comenzar como ideas o bocetos en papel, pero pueden trasladarse luego hacia herramientas de diseño con asistencia de CAD e inteligencia artificial. Estos ejemplos se fomentan especialmente en articulación con Educación Digital.

Por su parte, en los proyectos que propongan el diseño o la resolución de un problema, se pone en juego la lógica *maker* como una estrategia de experimentación, colaboración, aprendizaje colectivo y resolución efectiva. Las estrategias pueden ser diferentes para cada una de las etapas de un proyecto. En las etapas iniciales serán más adecuadas las estrategias de *design thinking*, en tanto que en la producción pueden ser más adecuadas aquellas que propongan estaciones para las tareas. Para la evaluación técnica del resultado final, pueden utilizarse algunas rutinas de pensamiento, como el semáforo o apoyar y cuestionar.



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

La complejización de cada uno de los ejes en términos de actores sociales que intervienen en el desarrollo del entorno tecnológico y las posibilidades que abren o cierran para los ciudadanos y ciudadanas puede constituir una base para alimentar la reflexión sobre la ciudadanía en ciclos superiores.

En cuanto a los procesos del entorno tecnológico, se encuentran naturalizados y su visibilización requiere también de un ejercicio crítico. La transposición didáctica de estas problemáticas complejas puede realizarse desde el reconocimiento de las actividades tecnológicas básicas y los actores sociales involucrados. Para ello, el acompañamiento de esta reflexión en cada uno de los ejes puede ser la estrategia más adecuada. Por ejemplo, al formalizar las etapas de diseño, pueden plantearse algunas preguntas significativas basadas en la experiencia de la estudiante en la actividad. Se puede seguir una estrategia de registro de las decisiones que se han tomado y juzgar cuáles son estrictamente funcionales y cuáles de otro tipo (comodidad, gusto por colores, rapidez). El razonamiento con evidencias puede resultar útil como estrategia para apoyar o cuestionar las producciones propias, como también los aspectos del entorno tecnológico que se visibilizan en cada grado.

A su vez, el docente, en este espacio, puede fomentar las propuestas para la resolución de problemas, por ejemplo, a través de los talleres y los proyectos, que son formatos que facilitan explícitamente diversas instancias del hacer técnico. A partir de la selección, diseño, secuenciación y enunciación de las actividades de enseñanza, se podrá planificar en contexto, según los recursos y espacios disponibles, así como según las características y particularidades del grupo de estudiantes.

Se entiende que algunos problemas que motorizan proyectos involucran habilidades diversas y múltiples abordajes. El caso paradigmático es aquel que involucra la resolución de problemas en la robótica, donde se demanda que el problema sea analizado funcionalmente, resuelto disponiendo los componentes en forma adecuada y además con una lógica de programación que se adecue a las demandas del problema.

El **tiempo didáctico** según los bloques horarios suele ser exiguo, especialmente para los procesos de experimentación y colaboración que naturalmente se extienden en el tiempo. Por ello, es importante que el trabajo pedagógico brinde múltiples y sostenidas oportunidades para desarrollar las capacidades y lograr los objetivos de aprendizaje. En este contexto, la atomización de un proyecto de diseño parece inevitable. De este modo, resulta fundamental encontrar estrategias que aseguren su continuidad; entre ellas, la simple presencia de materiales y componentes en los espacios habituales del estudiante puede ser un disparador evocativo. Sin embargo, una continuidad fuerte puede darse en articulación con otros espacios, en la medida que los problemas planteados para este espacio sean de interés curricular de otros.

En el área, los **contenidos ampliatorios** permiten enriquecer las experiencias de los estudiantes, como ahondar en diversos aspectos de contenidos nodales, anticipar otros contenidos que aparecerán más adelante en otros grados o permitir más transversalidades con otras áreas.

Para las actividades de diseño es fundamental que el docente se involucre como mediador entre estudiantes y ambiente, que sea un acompañante o guía. El rol del docente como problematizador, facilitador y asesor apunta a que las interacciones entre estudiantes tengan como horizonte lograr los conocimientos escolares por medio del desarrollo de capacidades, y a que estos se hagan cada vez más explícitos y colectivos. En este sentido, el **enfoque maker** pone al estudiante en el centro, como protagonista.



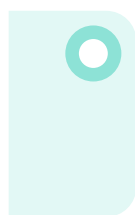
En el caso de los contenidos menos experimentales, es necesario advertir que **el área es naturalmente integradora**, por lo que es importante evitar también la atomización del conocimiento. Es deseable plantear relaciones con otros espacios curriculares (relacionadas con la ciencia, el arte, la cultura) para poner en evidencia que la comprensión de algunos fundamentos y conceptos de otras áreas resultan un insumo en los procesos de aprendizaje propios del área Tecnologías, Diseño y Programación, y viceversa.

La comprensión de los procesos industriales no solo implica aspectos técnicos, sino también consideraciones ambientales, lo que resalta la importancia de Educación Ambiental en el currículo.

Además, reflexionar sobre el diseño implica consideraciones éticas, como la inclusión del otro, lo que se entrelaza con Educación Sexual Integral (ESI) y promueve una reflexión crítica sobre las decisiones en el diseño.

Por su parte, también pueden pensarse articulaciones con Educación Financiera para la Vida, en torno a la comprensión de las modificaciones y permanencias en las tecnologías a lo largo del tiempo, permitiendo reflexionar sobre el impacto de estos cambios en la vida de las personas y las sociedades, por ejemplo, en el uso de plataformas y la privacidad de los datos, entre otros aspectos.

Asimismo, la práctica de aula a través de proyectos proporciona un espacio ideal para abordar estas interconexiones. Los proyectos permiten a los estudiantes explorar y aplicar los conocimientos de manera práctica, mientras integran diferentes áreas de estudio. Por ejemplo, al diseñar un dispositivo electrónico, no solo están aplicando conceptos de circuitos eléctricos y programación, sino que también pueden considerar su impacto ambiental y las implicaciones éticas de su uso.



En resumen, el enfoque *maker* en Tecnologías, Diseño y Programación coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento a través de proyectos prácticos e interdisciplinarios que exigen diseñar, programar y hacer.

Los docentes desempeñan un papel crucial como facilitadores y mediadores, guiando a los estudiantes en su exploración y promoviendo habilidades clave, como la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico. Este enfoque no solo los prepara para enfrentar los desafíos del mundo actual, sino que también los empodera para ser agentes de cambio en la sociedad.

Por su parte, la **evaluación en Tecnologías, Diseño y Programación**, al igual que en el resto de las áreas, es entendida como un proceso constitutivo de las prácticas de enseñanza que permite relevar diferentes informaciones y evidencias de aprendizaje para la toma de decisiones. En este sentido, las generalidades de las prácticas de evaluación, como el mecanismo que posibilita monitorear los avances de los aprendizajes y realizar los ajustes pertinentes en la enseñanza, están desplegadas en el marco general de este diseño curricular.

En relación con la especificidad de la evaluación en Tecnologías, Diseño y Programación para segundo ciclo, esta forma parte de la planificación docente y no tiene que considerarse independientemente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien, en ocasiones, se pueden diseñar instrumentos específicos para recuperar las evidencias de los aprendizajes, las propuestas de evaluación se inscriben en las actividades cotidianas, permitiendo ajustar, revisar y mejorar las prácticas de enseñanza. Por su parte, la continuidad que exige el abordaje de contenidos que se hacen gradualmente más complejos requiere estrategias para recuperar, en cada inicio de clase, los contenidos desarrollados previamente.

Para los contenidos conceptuales, estas estrategias pueden ser grupales, orales o escritas, promoviendo la utilización de conceptos en situaciones diferentes a las presentadas en clases previas.

Para los talleres y proyectos, se pueden buscar evidencias del desarrollo de la actitud *maker* a través de pasos seguidos que hayan sido útiles para el avance de los diseños y construcciones, reconociendo las acciones que fallaron y registrando aquellas que hayan resultado exitosas. Este tipo de estrategias pueden ser colaborativas.

En cualquier caso, los lenguajes técnicos propios son un vehículo poderoso para la representación de procesos, instructivos y programas, entre otros, que contribuyen a la identificación del nivel de apropiación de habilidades y competencias.

## 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. Comprende una mirada holística del **ambiente**, propicia el análisis crítico de la realidad y promueve la construcción de saberes ambientales pertinentes y actualizados.

El enfoque transversal e integral propicia el trabajo con **Experiencias de Trabajo Interareales** (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, los contenidos se organizan en ejes que proponen un abordaje espiralado y transversal de los temas de enseñanza vinculados al saber ambiental. Es deseable que cada institución defina distintos recortes de la realidad para profundizar en cada grado, y delinear un recorrido que asegure que los estudiantes del segundo ciclo tengan la oportunidad de indagar y reflexionar sobre los distintos núcleos temáticos.

El eje *Relaciones entre sociedades y naturaleza* busca reconocer las interrelaciones entre los elementos naturales y socioculturales que conforman al ambiente, e identificar los **problemas ambientales**, que son inherentemente sociales y se desencadenan a raíz de las alteraciones del equilibrio dinámico en un territorio determinado. Para lograr una comprensión de una situación actual desde un enfoque complejo, es preciso indagar en los procesos sociohistóricos y en los distintos factores sociales, culturales, económicos, políticos, ecológicos, tecnológicos y éticos involucrados. En articulación con el área Formación Ética y Ciudadana, se promueven propuestas de enseñanza que involucren debates colectivos, asambleas ambientales, la creación de acuerdos ambientales, el desarrollo de juegos de roles (para experimentar y argumentar los posicionamientos e intereses de distintos actores involucrados en un conflicto ambiental) y el reconocimiento del **derecho a un ambiente sano** plasmado en la Constitución Nacional.

El eje *Biodiversidad y territorios*, propone un diálogo con los ejes *Espacios y sociedad*, de Ciencias Sociales y *Los seres vivos, la Tierra y sus cambios*, de Ciencias Naturales, en tanto propone reconocer la diversidad natural y cultural de las ecorregiones del territorio argentino y las amenazas que ocasionan las actividades humanas a escala global, regional o local, como el avance de la urbanización, la pérdida y degradación de hábitats, la sobreexplotación, la contaminación del agua, suelo y aire, el tráfico ilegal de especies, la introducción de especies exóticas y las alteraciones en las condiciones climáticas. Se propone una aproximación a los conceptos “nativo, autóctono, exótico y endémico”. La mirada ambiental propone abordar contenidos vinculados a las Ciencias Naturales desde un enfoque sistémico, y otorga significatividad al estudio de la diversidad y características de los seres vivos. Propicia los estudios de caso, por ejemplo, al investigar especies de flora y fauna representativas de una ecorregión que se encuentren amenazadas, entre otros. En la medida de las posibilidades de cada escuela, se recomienda planificar salidas didácticas que favorezcan las experiencias directas para observar, investigar y vivenciar los entornos en clave ambiental, por ejemplo: visitar distintos espacios verdes de la Ciudad de Buenos Aires, una reserva ecológica, el Ecoparque o recorrer las calles del barrio para identificar la presencia de árboles nativos y exóticos.

El eje **Bienes comunes naturales** propone el reconocimiento de las contribuciones que brinda la naturaleza que hacen posible la vida de todos los seres vivos y las actividades humanas, como la

Accedé al  
Glosario.

[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

Glosario

Glosario

Glosario

provisión de agua y alimentos, sombra y refugio, purificación del aire, regulación de las inundaciones, materias primas requeridas para las actividades productivas, entre otros, y pone énfasis en la importancia de lograr una gestión que vele por su preservación y por la protección del ambiente y la sociedad en su conjunto.



A partir del diálogo con las áreas Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, invita a reconocer a bienes comunes como el suelo, el agua, el aire, los minerales, e investigar sus principales causas y tipos de contaminación, sus modos de valoración, apropiación y explotación, y las poblaciones que resultan afectadas como consecuencia de las actividades extractivas.



#### Glosario

El estudio de casos posibilita indagar en **conflictos ambientales** de manera situada para dar cuenta de los distintos factores involucrados y de las tensiones que emergen entre grupos sociales por sus diversos intereses y puntos de vista. Por ejemplo: el caso de la Cuenca Matanza Riachuelo y sus procesos sociohistóricos, los cambios en el uso del suelo en la región pampeana ocasionados por las actividades agropecuarias, entre otros. La problemática de la contaminación atmosférica y sonora en entornos urbanos presenta contenidos articulables con la temática Movilidad Sustentable y Segura.

El eje *Sistemas alimentarios*, además de articular con Ciencias Sociales, entra en diálogo con la temática Educación Alimentaria. Desde una mirada ambiental, invita a investigar y reflexionar sobre el derecho a la alimentación sana y segura, las desigualdades en su acceso a nivel global, regional y local. Se propone realizar un recorrido histórico que dé cuenta de los procesos de cambio en el uso del suelo ocasionados por la producción agropecuaria y los efectos evidenciados en el ambiente. Es recomendable indagar en alternativas que promuevan la producción de alimentos sanos, formas de comercio equitativas y la soberanía alimentaria. Se invita a conocer las ferias barriales que se ubican dentro de la Ciudad y a recabar información sobre los pequeños productores.

El eje *Residuos, consumo y cultura del descarte*, propone indagar en los problemas ambientales que se evidencian como consecuencia del modelo de producción y consumo de las sociedades modernas. La problemática de los residuos, que es de alcance global y se manifiesta a escala local, ofrece distintos recortes posibles que sugieren problematizar y reflexionar desde una visión crítica y transformadora de la realidad sobre los impactos de los procesos productivos, las actuales prácticas de consumo y las desigualdades existentes entre distintos grupos sociales, la influencia de la publicidad en las prácticas de consumo y las alternativas de consumo responsable. Además, invita a indagar en los circuitos de producción lineales y circulares, la gestión de los residuos, la técnica de compostaje y el rol de los recuperadores urbanos. Las Ciencias Sociales aportan saberes fundamentales para analizar el entramado de relaciones que se tejen en el ambiente desde una mirada sistémica. Por ejemplo, al abordar en sexto grado el eje *Revolución industrial* desde una perspectiva ambiental, es posible indagar en los procesos sociohistóricos y construir una visión crítica en relación a los impactos desencadenados por los avances científicos y tecnológicos que se evidencian desde ese período histórico hasta la actualidad.

El eje *Cambio climático y transición energética*, en articulación con Ciencias Naturales propone reconocer la influencia de las acciones humanas en la actual crisis climática, investigar en sus causas y efectos, así como algunas medidas de mitigación y adaptación implementadas a nivel global y local. Por ejemplo, a partir de cuarto grado, en el eje *Historia de la Tierra y de los seres vivos*, propone indagar en los eventos climáticos extremos que ocasionan inundaciones, olas de calor y proliferación de enfermedades, como el dengue, y permiten introducir las nociones vinculadas al cambio climático, sus causas y efectos, así como el reconocimiento de las medidas de adaptación propuestas en la Ciudad de Buenos Aires. El área Tecnologías, Diseño y Programación presenta



contenidos articulables en el segundo ciclo vinculados a las fuentes de energía renovables y no renovables, los requerimientos energéticos para su obtención, las alternativas de uso racional y eficiente, entre otros recortes.

Otras articulaciones ofrecen 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 investigar sobre dicha cuestión y propiciar la comprensión, producción y análisis de textos en diversos contextos de estudio, literarios o de participación ciudadana y la lectura de artículos periodísticos. En el segundo ciclo también se espera que los estudiantes adquieran un léxico específico del campo ambiental. En secuencias o proyectos en articulación con Lenguas Adicionales también es posible propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas de dicho lenguaje a partir de diversas propuestas con contenido ambiental, por ejemplo: la elaboración de cartelera para la escuela y la escritura de guiones para la creación de videos, pódcast u obras teatrales utilizando vocabulario específico.

Desde Educación Digital se propone el uso de distintos soportes, dispositivos y formatos, para la búsqueda, indagación, observación y reflexión de contenidos digitales del área. Por ejemplo, el diseño de folletos, carteles y videos para concientizar sobre un tema o la consulta a través de encuestas digitales a toda la comunidad sobre cuestiones ambientales. Otra oportunidad es interactuar con entornos y plataformas mediadas por la IA (Inteligencia Artificial). Se sugiere incluir actividades de manera paulatina y creciente para desarrollar en los estudiantes una mirada crítica y atenta sobre sus características, potencialidades e incluso controversias, con aplicaciones que permitan una construcción valiosa del conocimiento. Por ejemplo: la elaboración de textos e imágenes que acompañen otras indagaciones en sitios web, la creación de modelos de simulación a partir de la programación en lenguajes de código, el diseño de maquetas que estén intervenidas por electrónica y/o dispositivos de robótica para la creación de prototipos donde se modelen molinos de energía eólica, máquinas recicladoras, casas o ciudades inteligentes, y las experiencias de aprendizaje de máquinas (o *Machine Learning*) para trabajar sobre el reconocimiento de distintos tipos de residuos y su clasificación posterior.



Al realizar una producción de Artes visuales, Teatro o Música en Educación Artística, se invita a desarrollar un proyecto artístico, por ejemplo, a partir del uso de elementos creativos como tintes naturales, la exploración de múltiples usos de un mismo material o herramienta y la observación sensible y valorativa de cualidades visuales y sonoras de diferentes entornos.

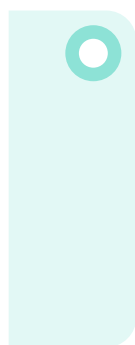
En articulación con Educación Física se invita a generar instancias de revinculación entre las personas con el medio natural y promover actitudes de valoración, respeto y cuidado, por ejemplo, al desarrollar actividades campamentales en el medio natural. En este sentido, desde Educación Sexual Integral 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 estudiantes como sujetos de derecho, por ejemplo, al investigar mujeres que son o fueron referentes claves en la defensa por el ambiente.

Además de diversos **formatos pedagógicos** (secuencias, talleres, proyectos), se puede 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 estudiantes, proporcionando siempre los apoyos, ajustes y la accesibilidad que el estudiantado requiera. Es 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**, 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 acorde 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 estudiantes 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 estudiantes.



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 estudiantes 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 este ciclo, el área mantiene su carácter transversal y se integra con aspectos específicos referidos al modo de pensar de las disciplinas. Esto implica enseñar **Educación Digital** considerando no solo el escenario cotidiano, sino también el global.

Avances tecnológicos como el acceso y el procesamiento de grandes volúmenes de datos (*big data*), la **inteligencia artificial**, el internet de las cosas, la impresión 3D, las ciudades inteligentes y sostenibles, y los entornos digitales inmersivos y simulados, entre otros, prácticamente ya son parte de la vida cotidiana de los estudiantes del segundo ciclo. Reconociendo este panorama, Educación Digital es entendida como un espacio propicio para llevar adelante experiencias de trabajo interreal (ETI), en el cual se propone el abordaje de estos temas y su aprovechamiento para la creación de proyectos integrales vinculados con todas las áreas de conocimiento del nivel primario.



Desde una perspectiva pedagógica, Educación Digital en este ciclo se presenta como una oportunidad para potenciar la construcción de la autonomía de las y los estudiantes y el reconocimiento de estrategias de aprendizaje de los distintos campos de conocimiento, mediadas por tecnologías digitales.


De esta manera, se busca favorecer el desarrollo de capacidades vinculadas a los ejes *Alfabetizaciones múltiples*, *Ciudadanía digital* y *Pensamiento computacional, programación y robótica*, orientado a las temáticas significativas para los estudiantes de cuarto a séptimo grado.

Por otro lado, la perspectiva didáctica implica la planificación e implementación de propuestas de enseñanza que promuevan el pensamiento, la creatividad y la innovación, haciendo uso de las **tecnologías digitales**. Enseñar, en este contexto, implica proponer actividades educativas que fomenten el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de un modo seguro y responsable, permitiendo a los estudiantes reconocer y aprovechar las oportunidades y enfrentar los desafíos de forma activa y crítica.

La articulación de Educación Digital se concretiza desde los proyectos distritales y escolares, y en las planificaciones docentes, a partir de generar propuestas contextualizadas que contemplen, en el recorrido del ciclo, los objetivos y contenidos de Educación Digital de manera significativa. Para lograr esto es fundamental sostener un diálogo entre todos los actores del ámbito educativo y partir de dos premisas fundamentales:

1. El campo de conocimiento del área se construye desde y junto a otras disciplinas, nutriendo y fortaleciendo sus contenidos.
2. Los espacios curriculares son la oportunidad genuina para que los y las estudiantes se formen y desarrollen las capacidades propuestas por Educación Digital a partir de la implementación de experiencias de aprendizaje diversificadas en cuanto a los formatos pedagógicos abordados o las estrategias didácticas diseñadas.

En relación con el primer punto, es esencial reconocer cómo los objetos y métodos de los campos de conocimiento, presentes en los espacios curriculares, interactúan con las alfabetizaciones **múltiples**, la **ciudadanía digital** y el **pensamiento computacional**. La composición curricular a partir de cuarto grado se complejiza no solo por su mayor cantidad de espacios curriculares, sino por el enfoque de estos. Educación Digital, entonces, acompaña este recorrido, favoreciendo el acercamiento a los saberes y contenidos de las diferentes disciplinas, en función del modo en que estos se ven atravesados por la **cultura digital**.

Accedé al  
Glosario.   
[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

 Glosario

 Glosario

 Glosario

 Glosario

En el segundo ciclo se trabajan contenidos que profundizan la comprensión de la tecnología digital como área de estudio en sí misma, se promueve una mayor reflexión sobre la creación con ellas y el diseño de dispositivos y soluciones tecnológicas. Estas cuestiones requieren que el docente habilite los espacios necesarios para hacer visible el abordaje de los contenidos específicos de Educación Digital. Además, la planificación debe incorporar momentos donde los y las estudiantes se conviertan en creadores y productores de contenidos, facilitando la comunicación y difusión de ideas a través de formatos digitales y plataformas virtuales.

Para lograr la integración 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 formas de conocer del área con las alfabetizaciones múltiples, la ciudadanía digital y el pensamiento computacional, la programación y la robótica, 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**, estableciendo vínculos y comparaciones con medios analógicos, analizando cómo es su impacto en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y de 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 de aprendizaje, teniendo en cuenta los objetivos, las estrategias, los contenidos curriculares y las formas de evaluación propuestas.
- **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. En este marco, el docente tiene la posibilidad de identificar situaciones en las que es conveniente prescindir de instrucciones precisas, permitiendo que los estudiantes naveguen, experimenten y aprendan a partir de sus propias experiencias.
- **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, lo que podría requerir, por ejemplo, dedicar tiempo a dialogar sobre la organización, la distribución de tareas, el cuidado de los equipos y los demás aspectos relacionados.



En el segundo ciclo, el trabajo en Educación Digital consolida, enriquece y expande el recorrido realizado en los años anteriores. Sobre la base de las capacidades digitales desarrolladas y el nivel de la alfabetización, a partir del cuarto grado se profundizan los conocimientos adquiridos por los niños, siempre teniendo en cuenta sus experiencias y vivencias previas y actuales con las tecnologías digitales.

La alfabetización, en un sentido contextual e histórico, implica pensar en alfabetizaciones múltiples que favorezcan el desarrollo de capacidades para apropiarse y participar en forma activa, valiéndose de los lenguajes digitales, la información en los entornos digitales y los medios de comunicación masiva. En el eje *Alfabetizaciones múltiples*, se abordan temas sobre el cuidado y el funcionamiento de recursos digitales, donde los estudiantes reflexionan sobre la importancia de la seguridad al utilizar dispositivos y exploran cómo se relacionan y comunican diferentes

dispositivos entre sí. Se enfatiza el acceso, uso y creación de contenidos en formatos digitales, promoviendo una exploración crítica de la autoría en la web y reconociendo estrategias para una comunicación efectiva y segura en la era digital. Por ejemplo, mediante un proyecto de ETI junto a Ciencias Naturales y Lengua, el docente puede proponer la búsqueda, análisis y selección de información confiable sobre algún fenómeno estudiado y, a partir de ello, la creación de una infografía que refleje las conclusiones abordadas, en la cual se utilicen imágenes de uso libre o con una licencia adecuada. Incluso, puede pedir la inclusión de una sección en la cual se indiquen las fuentes y las licencias de los recursos utilizados. Además, el segundo ciclo presenta el desafío de profundizar los aprendizajes alcanzados y lograr experimentar en la producción, circulación y lectura crítica de mensajes en **medios digitales**, así como en la selección de los medios y entornos más apropiados para su difusión o socialización, en función del propósito y con progresiva autonomía. La comprensión de los mensajes en medios digitales como una construcción con sentido y propósitos determinados es uno de los aprendizajes de mayor relevancia. Este abordaje, por ejemplo, puede ser propuesto por el docente de Ciencias Sociales, para que los estudiantes logren, a partir de un recorrido por algún barrio de la Ciudad, divulgar sus saberes mediante la creación, difusión y socialización de *podcast*.



En el ámbito de la ciudadanía digital, los estudiantes reflexionan sobre la cultura digital actual, abordando los desafíos y las oportunidades que esta presenta en su actuar cotidiano y en los entornos locales y globales. En este sentido, se relaciona con áreas y temáticas como Formación Ética y Ciudadana, Prevención de Consumos Problemáticos y Educación Sexual Integral, en tanto reconoce a los entornos digitales como un entramado social complejo donde las personas interactúan y ejercen derechos y obligaciones para propiciar la construcción de vínculos respetuosos y saludables. Para su abordaje, es fundamental fomentar el debate que permita reconocer las buenas prácticas de convivencia y las oportunidades de construcción ciudadana en la actualidad, así como identificar situaciones problemáticas y potencialmente riesgosas que emergen de la cultura digital.



**Por tratarse de aspectos esenciales para comprender y analizar las relaciones en sociedad, es importante destacar que la ciudadanía digital invita a que el docente oriente a los niños hacia una reflexión crítica sobre el uso de las tecnologías, su impacto en la sociedad y la importancia de una ciudadanía digital responsable.**

La posibilidad de identificar problemas y sus múltiples soluciones, así como la búsqueda de nuevas estrategias para optimizarlas en el marco de un espacio de trabajo con otros, es algo que caracteriza al segundo ciclo. Esto se vincula profundamente con los pilares del pensamiento computacional, que fomenta una comprensión profunda de la resolución de problemas a través de la descomposición, la identificación de patrones, la abstracción y el diseño de algoritmos, poniendo especial énfasis en la programación y en la aplicación de soluciones innovadoras.

La irrupción de la inteligencia artificial en lo cotidiano, muchas veces de manera invisibilizada, interpela a la escuela y la enfrenta al enigma de cómo formar a estos usuarios digitales en la comprensión de este universo. Las prácticas interactivas con plataformas o entornos educativos creados para tal fin, ofrecen la oportunidad de experimentar con modelos que favorecen la comprensión de cómo funciona la inteligencia artificial, qué posibilidades ofrece, cómo construye sus algoritmos a partir de la información que brindamos, etc. Por ejemplo, desde Ciencias Naturales, en transversalidad con Educación Ambiental, se podrán crear sistemas de simulación que trabajen con el concepto de *aprendizaje de máquina* (conocido también como *machine learning*) para la identificación de objetos reciclables de distinto origen (papel, vidrio, plástico) y “enseñarle” a la máquina cómo distinguir estos recursos con solo capturarlos mediante una cámara web.

Desde la transversalidad con Tecnologías, Diseño y Programación, en este ciclo se afirma la complementariedad de ambas miradas, donde lo tecnológico necesita de lo digital y viceversa. La programación en distintos lenguajes de bloques o códigos, la creación de circuitos electrónicos en simuladores o con dispositivos reales para la conceptualización de conceptos de mecánica, electrónica y diseño con tecnologías, avanzan en la línea del aprender haciendo, ofreciendo oportunidades de experimentar nuevos desafíos y encontrar soluciones para distintos problemas. La posibilidad de llevar adelante actividades que impliquen el diseño, la construcción y la programación de dispositivos físicos suman otras aristas a las que ofrecen los entornos simulados. La interacción con el medio, por ejemplo, enfrenta a los estudiantes a entrelazar el mundo físico en el que se encuentra un dispositivo, exponiéndolo a situaciones problemáticas que involucran el sentido del ambiente y sus variabilidades (cambios de luminosidad, influencia de sonidos que interfieren, etc.), a las posibles causas de fallas en los actuadores (una rueda desajustada, el suelo rugoso, un cable flojo o desconectado, etc.) e incluso a características del diseño y los materiales usados en la construcción que afecten el funcionamiento más allá del código de programación.

Por otro lado, la integración desde Matemática, en relación con la resolución de problemas, se sigue considerando desde lo estratégico, por ejemplo, al buscar soluciones que impliquen la creación de algoritmos que requieren el conocimiento de conceptos como variables o la noción de operaciones matemáticas para la toma de decisiones, lo que hace que la matemática y el pensamiento computacional puedan ser abordados de manera conjunta.

## 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, así como la posibilidad de generar instancias que impulsen la metacognición, la 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 por los estudiantes, considerando no solamente aquellos trabajados en el marco de la educación escolar, sino también aquellos consolidados informalmente, conocimientos adquiridos en el uso y en la relación cotidiana con las tecnologías digitales. A su vez, es importante planificar instancias evaluativas a lo largo del año que permitan a los estudiantes poner en práctica, en contextos de la vida cotidiana y escolar que sean auténticos y relevantes, las capacidades y contenidos de las diferentes áreas de forma articulada con Educación Digital.



**Para 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 construcción de contenidos digitales, tanto de forma individual como colaborativa, utilizando un lenguaje adecuado a su audiencia; el reconocimiento de la autoría de los contenidos que circulan en internet; el uso crítico de las tecnologías para la producción de mensajes en distintos formatos; la autonomía para la búsqueda y selección de información disponible en línea; la asistencia en sus tareas a partir del uso de recursos digitales que incorporan inteligencia artificial y la reflexión crítica sobre sus impactos; la participación como ciudadanos digitales responsables mediante la difusión y socialización de información socialmente valiosa; la reflexión crítica sobre el tiempo y la calidad de uso de las tecnologías; la puesta en práctica de estrategias para una navegación

y comunicación en red segura y responsable; la resolución de problemas mediante la implementación del pensamiento computacional y el uso de lenguajes de programación adecuados al nivel, entre otros.

Habilitar espacios para reflexionar, explorar e integrar de manera genuina las tecnologías y los entornos digitales actuales y futuros en las diversas áreas curriculares es la clave para recoger evidencias que indiquen el grado de apropiación de los recursos, saberes, prácticas y capacidades de Educación Digital. Asimismo, es imprescindible que luego se brinde una retroalimentación que guíe y facilite el proceso de aprendizaje, y genere nuevas oportunidades y desafíos que permitan el uso autónomo, crítico y creativo de las tecnologías digitales, así como el desarrollo de una actitud reflexiva y responsable sobre la cultura digital.

Además de las instancias de evaluación docente, la autoevaluación y la coevaluación pueden ser valiosos instrumentos para la práctica reflexiva, propiciando una actitud de mejora constante y de colaboración entre pares. En este sentido, garantizar espacios donde se trabaje la metacognición, permite al docente reconocer los procesos de aprendizaje que están llevando a cabo los niños, que no siempre se hacen visibles en el resultado final. Por ejemplo, para el eje *Ciudadanía digital* se podrían proponer preguntas como: ¿qué cambios podrías hacer para mejorar la calidad de tu tiempo en línea?, ¿qué tendrías que tener en cuenta para asegurarte de que tu participación en línea sea respetuosa?, ¿qué medidas tomaste para asegurar tu seguridad en internet? Por otro lado, las tecnologías digitales se pueden emplear como instrumentos y herramientas para evaluar, ya que ofrecen múltiples posibilidades para el acompañamiento de las trayectorias escolares, la retroalimentación y el desarrollo de propuestas que ofrezcan la posibilidad a los estudiantes de mostrar sus conocimientos como evidencias de aprendizaje.


Desde el enfoque de la evaluación formativa, que coloca en el centro el proceso de aprendizaje, las tecnologías digitales pueden diversificar, enriquecer y potenciar las maneras de registrar, analizar, sistematizar, documentar y socializar las diversas instancias de dicho proceso. Por ejemplo, en aquellas instancias donde se promueva la resolución de problemas o la creación de diversos productos, es fundamental el registro de las diferentes etapas, de las hipótesis, de los intentos, de los logros, de los desafíos y las ideas desarrolladas, para un realizar un seguimiento efectivo. Asimismo, la retroalimentación oportuna, tanto del docente como de pares, resulta propicia para fomentar la reflexión sobre la propia práctica y enriquecerla de forma iterativa.

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 y otras acciones permiten conservar y sistematizar toda esta información a través de carpetas y archivos, posibilitando su organización y socialización.

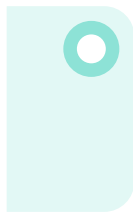


**En conclusión, integrar la educación digital en la evaluación de propuestas educativas implica poder diseñarlas con desafíos concretos y relevantes para promover un uso auténtico de las tecnologías digitales que lleve a los estudiantes a la reflexión constante sobre su propósito, el impacto social, ético y ambiental, entre otros, de una manera crítica, creativa y responsable.**



Accedé al  
Glosario   
[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

## 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 su transversalización 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, los cambios físicos característicos de la pubertad (*Cuidar el cuerpo y la salud*) se relacionan con los cambios en los vínculos socioafectivos durante esta etapa (*Valorar la afectividad*), con la valoración de la diversidad (*Respetar la diversidad*), y el derecho a la igualdad y a la no discriminación (*Ejercer nuestros derechos y Garantizar la equidad de género*). La segunda de las articulaciones planteadas se relaciona con las formas de abordar la Educación Sexual Integral 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 la 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 propio 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 Democrática, en Espacios de Identidad Institucional, entre otros ámbitos de trabajo.

A continuación, se proponen algunas orientaciones didácticas en torno a cada uno de los ejes organizadores de los contenidos de Educación Sexual Integral en el segundo ciclo:

*Valorar la afectividad.* La afectividad en los seres humanos se inscribe en una trama de relaciones interpersonales y en un determinado contexto sociocultural. La Educación Sexual Integral propicia la expresión de emociones y sentimientos, siempre en un marco de cuidado y respeto hacia sí mismos y hacia las demás personas.

Propone reflexionar acerca de la existencia de distintas formas de manifestar los afectos e invita a 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. La comunicación, expresión de los afectos, la resolución de conflictos a través del diálogo y la toma de decisiones con progresiva autonomía son habilidades emocionales, cognitivas y sociales para abordar desde Educación Sexual Integral. En estas instancias, el eje no está puesto en anular los conflictos sino en propiciar la escucha, la palabra y el diálogo para poder resolverlos, así como también el desarrollo de herramientas que permitan a niños y niñas enfrentar con confianza los cambios que les ocurren durante la pubertad tanto como en sus vínculos socioafectivos con los pares, la familia y pareja.

Un aspecto central es el trabajo sobre el acoso sistemático entre pares o *bullying*, es decir el hostigamiento sostenido en el tiempo hacia una persona o un grupo, por parte de uno o más individuos, a partir de una relación asimétrica de poder donde participan no solo quienes agreden sino también quienes observan la escena. En entornos digitales, se denomina *ciberbullying*. Desde Formación Ética y Ciudadana, se pueden presentar casos para analizar, en los que se exponga la

problemática y se reflexione sobre las formas de vincularse y sobre cómo poner fin a la violencia y construir lazos respetuosos.

Aquí también se incluye el trabajo sobre la autonomía, a partir de juegos de roles donde se proponen situaciones de necesidad de más autonomía durante la pubertad. Luego, se reflexiona sobre las decisiones tomadas y sus argumentos. Es crucial entender que la autonomía es progresiva e implica diálogo y acuerdos entre niños y niñas y sus cuidadores, considerando la asimetría existente. En Ciencias Sociales, se puede explorar cómo desenvolverse en espacios públicos, como calles y plazas, donde empiezan a ganar más autonomía. Esto puede realizarse mediante simulaciones o salidas didácticas.

Este eje también aborda los espacios digitales. Mediante el análisis de casos, juegos y ejercicios con el área de Educación Digital, se concientiza sobre la huella digital (rastros dejados al navegar en internet), los alcances de la exposición en redes sociales, los límites entre lo público y lo privado, y formas de violencia como el ciberacoso sexual (*grooming*) a niñas, niños y adolescentes. Otra problemática es la difusión de imágenes íntimas sin autorización, relacionada con el sexteo (envío de fotos íntimas a personas de confianza) y la seguridad digital. Esto se puede abordar en el aula con relatos de situaciones, preguntas significativas y prácticas de seguridad.




**Cuidar el cuerpo y la salud.** Los cambios físicos son notables en estas edades y suelen ser abordados en el área de Ciencias Naturales. Estos forman una parte importante de las vivencias que transitan niñas y niños, cada quien en sus tiempos; por eso, es relevante un abordaje integral que incluya instancias de reflexión acerca de los sentimientos y emociones que van produciendo esos cambios, las variaciones en los aspectos sociales, las transformaciones en los gustos y las preferencias, el proceso de toma de decisiones con mayor grado de autonomía y la necesidad de pertenencia al grupo de pares.

Las propuestas de enseñanza tradicionales agrupan los cambios en la pubertad por género y de manera generalizada. Se sugiere abordar los cambios teniendo en cuenta y respetando los diferentes ritmos de desarrollo y, si bien los cambios que se producen por acción de las hormonas son generalizables, también varían en cada persona. Por ello se propone presentar el tema utilizando frases como “en la mayoría de los casos se ensanchan las caderas” o “en general crece la nuez de Adán”.

Otra temática vinculada con los cambios en la pubertad es el ciclo menstrual, que debe ser abordado por niñas y niños. Desde Ciencias Naturales resulta central el reconocimiento de las fases, los cambios y el registro. En Ciencias Sociales, a través de relatos escritos, orales y audiovisuales, se puede indagar sobre la menstruación en otras culturas y momentos históricos. También desde Educación Ambiental se pueden explorar los productos de higiene menstrual, materiales, características, uso, costos e impacto ambiental.

Este eje, por otro lado, propone poner el foco en la salud considerada como algo más amplio que la ausencia de enfermedad. En lo que respecta específicamente a la salud sexual y reproductiva, el abordaje de los métodos anticonceptivos (MAC), que utilizan las personas jóvenes y adultas, son un tema a considerar en Ciencias Naturales. La propuesta es una introducción al tema que puede presentarse a través de estudios de casos, y no un desarrollo exhaustivo de todos los métodos y sus clasificaciones. Se pueden mencionar los más conocidos, como pastillas anticonceptivas y preservativos, y responder a las preguntas que los estudiantes puedan tener sobre otros métodos.

En cuanto a la prevención de las infecciones de transmisión sexual (ITS), tampoco es necesario un tratamiento detallado. Se puede explicar que existen ITS, por ejemplo, el Virus del Papiloma Humano (VPH) o el virus de inmunodeficiencia humana (VIH), sobre los cuales seguramente han escuchado hablar, y ofrecer información sobre algunos síntomas corporales que requieran una consulta médica, sin mostrar imágenes que atemoricen.

 **Respetar la diversidad.** En el segundo ciclo, se profundiza el trabajo en el reconocimiento de los diferentes roles e intereses de las personas, independientemente de su género.



Así también, se propone reflexionar acerca de los estereotipos y mandatos sociales que condicionan las relaciones interpersonales, laborales, familiares, sociales y están relacionados con aspectos tales como características físicas, creencias, etnia, situación social, **sexo**, **género**, entre otros. El juego de roles es una herramienta potente para reflexionar acerca de estas temáticas, reconocer las múltiples formas de vivir la masculinidad y la femineidad, y reflexionar acerca de los desafíos sociales que se presentan para promover una sociedad más justa e igualitaria en derechos.

En el área de Lengua, se puede analizar publicidades gráficas, televisivas o audiovisuales para discutir y cuestionar los estereotipos presentes. Asimismo, para explorar distintos modelos de belleza a lo largo del tiempo, se puede articular con el área de Artes Visuales mediante la observación y el análisis de obras de arte.



Durante el segundo ciclo, además del tratamiento de la diversidad corporal, se aborda la diversidad en cuanto a aspectos de las personas relacionados con la **orientación sexual** o la **identidad de género**, enmarcados en el derecho a la igualdad y a la no discriminación. Desde Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana se pueden presentar episodios hipotéticos (escritos, fotografías, audiovisuales) que aborden prejuicios y situaciones discriminatorias, tanto en entornos presenciales como digitales. Es preciso comprender que las diferencias son valiosas y que el problema surge cuando se utilizan injustamente para discriminar.

*Ejercer nuestros derechos.* Uno de los ejes centrales de la Educación Sexual Integral, compartido con Formación Ética y Ciudadana, es asegurar que niñas y niños aprendan acerca de sus derechos.

Se pueden realizar talleres, proyectos y otras instancias participativas donde se tenga en cuenta las opiniones, los derechos y las obligaciones de niñas y niños al momento de resolver distintas situaciones y acuerdos de convivencia.



La **violencia por razones de género** es una problemática presente en la sociedad, y la escuela es un lugar clave para su detección y solicitud de ayuda. Se propone realizar actividades que ayuden a reconocer distintas situaciones de violencia, adecuadas a las edades de los estudiantes, y discutir herramientas para enfrentarlas. Por ejemplo, en Música, se pueden analizar canciones que reproducen mensajes de violencia y reflexionar sobre los discursos simbólicos que transmiten.



El **abuso sexual** también es un tema central en el segundo ciclo, y debe abordarse institucionalmente. Se pueden realizar actividades lúdicas, como el juego del “semáforo”, donde se clasifican situaciones por color, según el nivel de incomodidad que estas les generan. A partir del debate, se puede profundizar en las acciones de autoprotección trabajadas desde los primeros grados. Las instituciones deben seguir los protocolos y la legislación vigente en el marco del sistema de protección integral.

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 producciones artísticas, análisis de casos, conclusiones a partir del intercambio grupal, entre otras. 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 la Educación Sexual Integral. Para ello, es posible preguntarse: ¿Qué lugar ocupa la 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?

Accedé al  
Glosario   
[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

## Formación Ética y Ciudadana

El objetivo de las presentes orientaciones para la enseñanza de Formación Ética y Ciudadana como espacio transversal es ofrecer un marco para estructurar y potenciar la articulación con los contenidos de las distintas áreas del diseño curricular.

Para que cada institución pueda adecuar sus abordajes a su proyecto institucional y a las particularidades de los estudiantes, se propone recuperar el apartado del marco general en el que se desarrollan las experiencias de trabajo interareal. De esta manera, se potencia lo característico de las áreas transversales: la interacción con las temáticas específicas de todas las áreas, la posibilidad de incorporarlas en diferentes momentos del año, y las experiencias de aprendizaje propias de Formación Ética y Ciudadana puestas en juego en la enseñanza de otras áreas.



La idea de transversalidad requiere que el docente diseñe diferentes situaciones de enseñanza que se desprendan de algunos contenidos abordados en otros espacios, asegurando la accesibilidad, los ajustes y los apoyos que sean necesarios. Se trata de establecer relaciones entre los contenidos que se trabajan en las diferentes áreas del ciclo, generando articulaciones entre ellas y promoviendo el desarrollo de las capacidades en forma simultánea e interareal.

Por ejemplo, los contenidos relacionados con la responsabilidad de los ciudadanos en el entorno digital se vinculan directamente con los contenidos del área de Tecnologías, Diseño y Programación que refieren a la reflexión sobre cuestiones éticas relacionadas con la IA. Aquí se pueden abordar cuestiones que contribuyan al desarrollo de la capacidad de discernir entre lo verdadero y lo falso y de diferenciar una fuente científica de una que no lo es, y que promuevan el análisis y la reflexión sobre lo analizado.

A fin de avanzar en el desarrollo de los conocimientos del área y de enriquecer el abanico de criterios desde los cuales cada uno actúa y toma decisiones, se propone ofrecer instancias para el tratamiento, la reflexión y el aprendizaje de conocimientos éticos universales. Esto implica que los aprendizajes de los estudiantes puedan ser utilizados para resolver cuestiones de la vida cotidiana o para pensar la realidad. De esta manera, se espera que se creen condiciones para que conozcan las normas, las leyes y las instituciones, que valoren los principios y mecanismos de la **democracia** y construyan de manera conjunta una serie de acuerdos básicos en pos de una convivencia justa, solidaria y pacífica, que sean capaces de comprender múltiples perspectivas y de ampliar su visión del mundo.



Glosario

Así, se podrán generar espacios para el intercambio de ideas en torno a dilemas éticos, para la construcción de acuerdos en la resolución de un conflicto grupal o escolar, para evaluar y elegir alternativas en proyectos que impliquen colaboración entre pares, o para el diálogo sobre temas que interesen a los estudiantes, en los que cada uno pueda manifestar su punto de vista. También se podrán generar situaciones de enseñanza a partir del uso de un recurso determinado, como documentales, blogs, videos por streaming, podcast, infografías, películas, artículos periodísticos, posteos en redes sociales, entre otros. Estas constituyen experiencias educativas cercanas a la vida cotidiana que les facilitarán involucrarse como protagonistas de la comunidad educativa a la que pertenecen.

En este sentido, los saberes emergentes conectan a los estudiantes con problemas concretos y situados, enriquecen las trayectorias escolares y favorecen el desarrollo de capacidades que van

más allá de la enseñanza centrada en contenidos de las áreas. Se podrán incluir temas que planteen dilemas éticos propuestos por estudiantes o docentes, u otros que circulan en los medios de comunicación y cuya reflexión permita conocerse y valorarse como persona.



La escuela constituye un espacio privilegiado para potenciar el desarrollo de aquellas actitudes vinculadas con la participación y argumentación de los niños y las niñas. En la enseñanza de cualquier área podrán aparecer instancias formativas de análisis valorativo de ciertas actitudes, o de implicancias éticas.

Desde este lugar, los saberes específicos relacionados con la comunicación y la oralidad adquiridos y trabajados en Lengua constituirán herramientas clave para comprender, analizar, apreciar y descubrir en el intercambio de ideas y en la justificación de las propias acciones, prácticas fundamentales para la convivencia democrática. Así, el diálogo argumentativo e informativo presupone el reconocimiento de las demás personas.

Se proponen a continuación las orientaciones para el abordaje de cada eje:

En *La ciudadanía: participación, derechos y responsabilidades* se desarrollan los elementos fundamentales para el ejercicio democrático. Este eje puede ser abordado a través de situaciones escolares que irrumpen en la vida cotidiana, o desde los contenidos propuestos por las diferentes áreas como, por ejemplo, en Educación Física, desde el aprendizaje de las normas y reglas que atañen a diferentes juegos y deportes, individuales o de equipo, o desde aquellos que promueven el manejo de la frustración y las habilidades socio emocionales, o en Ciencias Naturales desde las problemáticas actuales relacionadas con el cuidado del ambiente.

Se desarrollan también contenidos relacionados con la responsabilidad al buscar, recibir, compartir y difundir información e ideas en entornos digitales. Aquí la articulación se vuelve más directa, y se puede plasmar en todas las consignas, enunciados o actividades que propongan realizar este tipo de acciones, enfatizando en la responsabilidad, el cuidado y el respeto.

En el eje *La democracia como forma de vida* se abordan contenidos que hacen a la importancia de la forma republicana y sus valores democráticos. La articulación con el área de Ciencias Sociales es clara, y puede desarrollarse en relación con diversos contenidos del área; por ejemplo, la Constitución Nacional se puede enmarcar en el proceso histórico, político y organizativo que la llevó a ser la ley fundamental y suprema que enmarca la vida democrática en nuestro país.

Al mismo tiempo, este eje promueve la valoración de las efemérides y símbolos patrios en la escuela, como expresión y apreciación de valores compartidos que contribuyan a formar ciudadanos comprometidos y conscientes de su identidad nacional en un mundo cada vez más interdependiente y conectado. Desde este lugar, es posible articular con todas las áreas que se vean involucradas en la celebración o conmemoración de las efemérides en la escuela, como por ejemplo, desde Música, a través de la interpretación de las canciones patrias.

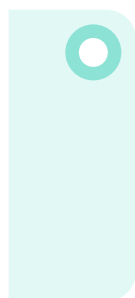
Por último, pensar en la democracia como forma de vida plantea la relevancia de reflexionar sobre la valoración de la singularidad y el respeto por la diversidad en todos los ámbitos y espacios de la escuela. Por eso, el abordaje de Formación Ética y Ciudadana se articulará con todas las propuestas en las que se promueva la participación activa de los estudiantes y la búsqueda de consensos a través del diálogo.

Finalmente, *Vivir juntos en la ciudad* presenta contenidos que hacen a la construcción de **ciudadanía** en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Así, las salidas didácticas a distintos espacios de la Ciudad permitirán encontrar puntos de articulación con este eje. Por ejemplo, en el





conocimiento de los servicios y espacios públicos o en el reconocimiento de ámbitos de participación como la escuela, la comuna y los clubes de barrio. También a través de las experiencias directas se podrá conocer el patrimonio artístico de la Ciudad y acceder a distintas experiencias culturales que facilitarán la articulación con los espacios curriculares que integran el área de Educación Artística. Una visita a un museo, un parque o una plaza pueden constituir ámbitos ideales para observar y trabajar los símbolos de la Ciudad y el patrimonio histórico y natural, contextualizando la experiencia a partir de los contenidos de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. También se considera que los estudiantes de segundo ciclo comienzan a fortalecer su autonomía en el espacio público, por lo que la interiorización de las normas de tránsito y pautas de convivencia será fundamental, así como los contenidos planteados desde Matemática que apuntan a fomentar y fortalecer la autonomía en las decisiones relacionadas con situaciones problemáticas de la vida cotidiana que impliquen cálculos y operaciones matemáticas para su resolución.



Desde Formación Ética y Ciudadana se promueven algunas estrategias pedagógicas, y cada una de ellas requiere formas específicas de ser evaluadas. Por eso, es importante planificar instancias de evaluación a lo largo del año que permitan a los estudiantes poner en práctica, en distintos contextos escolares y de la vida cotidiana, las capacidades y contenidos de las diferentes áreas en articulación con Formación Ética y Ciudadana.

Asimismo, es importante considerar al menos dos aspectos en forma conjunta y articulada que caracterizan esta área transversal: se trata de distinguir, por un lado, el desarrollo del discernimiento y la argumentación, y por el otro, las actitudes y valoraciones presentes en los modos de actuar. Para eso, se deberán promover espacios para reflexionar sobre distintas situaciones que permitan poner en juego estos saberes y prácticas. Por ejemplo, puede haber estudiantes que conozcan cabalmente y argumenten acerca de los derechos y responsabilidades de las personas, pero no actúen de acuerdo con lo que afirman, mientras que otros obren espontáneamente con cuidado de sí mismos y de las demás personas, pero sin poder dar cuenta de los principios con que se orientan.

En relación con la conducta ética, una estrategia para la evaluación de los aprendizajes es observar y describir la participación en tareas escolares y otros momentos compartidos (recreos, actos escolares, salidas didácticas, desplazamientos, comedor), analizando las intervenciones y el compromiso de cada estudiante. El registro de los procesos grupales e individuales y su revisión periódica permite el seguimiento de las prácticas y actitudes, así como la retroalimentación del proceso y la revisión de las estrategias didácticas, si fuera necesario.

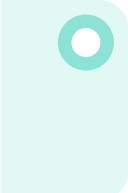
En todos los casos, las instancias de evaluación considerarán los indicadores de logro presentes en las diferentes áreas que contemplan los modos de interactuar con la construcción de una ética democrática y respetuosa de la diversidad propia de la vida en sociedad. Algunos de estos modos pueden ser la posibilidad de plantearse preguntas, la disponibilidad para intercambiar opiniones, experiencias e información, la predisposición para ponerse en el lugar de otra persona y de revisar la propia postura cuando se esgrimen razones contundentes, la capacidad de recuperar e integrar información relevante, la disposición para arribar a acuerdos, el análisis crítico de hechos históricos o de la vida cotidiana, la construcción de argumentos en los debates o espacios de diálogo y la paulatina incorporación de una mirada respetuosa de los valores universales y los derechos humanos.

Al finalizar una secuencia didáctica se recomienda seleccionar un trabajo o producción final que implique algún grado de síntesis del trayecto realizado y permita dar cuenta de los avances en los aprendizajes, sin que sea necesaria otra instancia formal. Algunos productos grupales (como la


realización de una cartelera, un folleto o un video) pueden concentrar esfuerzos y suscitar la explicitación de acuerdos y desacuerdos para arribar a una producción colaborativa. De este modo, el docente puede observar si cada estudiante alcanzó los objetivos propuestos, teniendo en cuenta muy especialmente la distancia recorrida desde el punto de partida hasta la producción final.

Siendo coherentes con la centralidad que se le otorga desde Formación Ética y Ciudadana a la participación de los estudiantes, es recomendable que se privilegien instancias de autoevaluación y de coevaluación. Mientras que en la autoevaluación cada niño 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 en tanto favorecen la reflexión y la toma de conciencia útiles tanto para la evaluación misma como para la continuidad del proceso de aprendizaje.

Las implicancias éticas y valorativas que se ponen en juego al tratar cuestiones que hacen a la formación ética y ciudadana de los estudiantes imponen una reflexión sobre la posición que debe adoptar el docente a la hora de coordinar debates, plantear consignas, ofrecer información, evaluar y efectuar devoluciones a cada uno o al grupo en su totalidad. Al respecto se debe tener en cuenta que, en el marco de una sociedad democrática, la intención educativa es que los estudiantes aprecien los valores propios de la democracia, por ejemplo: la no discriminación, la tolerancia, el reconocimiento del otro, el respeto por las reglas de juego, los acuerdos institucionales y las normas sociales.



Desde este enfoque, la evaluación tiene como uno de sus objetivos reforzar los valores compartidos, dar lugar a la expresión de las diferencias legítimas y, finalmente, lograr que los niños y las niñas desarrollen una ciudadanía comprometida con los valores democráticos.

Accedé al  
Glosario   
[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

## Educación Alimentaria

Educación Alimentaria se define como una temática transversal que se articula con diversos contenidos y alcances 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.



Al momento de abordar la alimentación es fundamental partir de aquello que los estudiantes comen diariamente y compartir la diversidad de formas de comer en la clase. Por esta razón se puede proponer que documenten o describan sus prácticas alimentarias y las situaciones en las que se llevan a cabo para advertir la relación entre los aspectos biológicos de la salud y los aspectos socioculturales.

Los estudiantes pueden registrar estas prácticas mediante fotografías, dibujos o grabaciones de una misma comida para toda la clase (por ejemplo, un almuerzo de fin de semana) y describir brevemente la comida y bebida presente, compartir con quién comen, cuándo, dónde, etc. Es importante tener en cuenta que la exposición de las distintas realidades alimentarias puede generar sensibilidad; en tales casos, el docente puede optar por trabajar con situaciones simuladas, utilizando fotos o dibujos de platos de comidas de niños de su edad.

A partir de las imágenes recopiladas por toda la clase se puede componer un “paisaje alimentario” grupal que refleje la relación entre la comida con quienes la llevan a cabo, cómo lo hacen, dónde, etc., situando a los estudiantes en un rol más activo para reflexionar sobre su propia alimentación. Esto permite llevar a cabo un análisis de la frecuencia de consumo de alimentos, comidas y bebidas; las formas de preparación y cocción; quiénes se ocupan de esta tarea en la familia; y el establecimiento de similitudes y diferencias.

A partir de esta actividad inicial, se pueden desarrollar itinerarios para cada eje temático en articulación con otras áreas del diseño curricular.

Los contenidos del eje *Aspectos biológicos y de salud de la alimentación* se integran de manera relevante con Ciencias Naturales. Es fundamental utilizar la actividad inicial como punto de partida para trabajar la **gráfica de la alimentación diaria** y sus mensajes asociados. En esta actividad, se guía a los estudiantes a clasificar los alimentos presentes en el paisaje alimentario, identificando la variedad y proporción de cada uno. De este modo, pueden crear un gráfico de la clase que represente los alimentos y los grupos más comunes en su alimentación, comparándolos con las recomendaciones nutricionales establecidas. Además, es importante que reconozcan los principales nutrientes que aportan estos grupos de alimentos y los beneficios que brindan para la salud, como el consumo de leche, yogur y queso, que favorece el cuidado y desarrollo del sistema osteoartromuscular.

Con respecto al consumo de agua potable para el mantenimiento de la salud, pueden realizarse diferentes experimentaciones en el laboratorio o en el aula para estudiar bebidas de uso frecuente como mezclas. Se puede incorporar la cantidad de azúcar que figura en el envase de una gaseosa o agua saborizada en un vaso de agua (para dimensionar este agregado) y comparar los

 Glosario

ingredientes presentes en estas bebidas con el agua potable. Otras actividades experimentales son aquellas vinculadas con las transformaciones y conservación de los alimentos ya que favorecen la identificación de medidas de prevención de las enfermedades transmitidas por los alimentos (ETA).

Con respecto a Educación Digital, la inteligencia artificial (IA) puede colaborar con el diseño de menús saludables y con la generación de recetas aptas para ciertas condiciones alimentarias (por ejemplo, la celiacía). No obstante, es importante señalar que no se deben tomar decisiones nutricionales guiadas únicamente por la IA, sino que estas deben ser validadas por un profesional.

En articulación con Educación Física, también es fundamental que, durante las prácticas corporales, los estudiantes comprendan la importancia de una alimentación variada; la elección de hábitos saludables, como reducir el consumo de sal y elegir el agua potable como bebida de hidratación; y las funciones de los distintos grupos de alimentos de acuerdo con las necesidades del cuerpo. Para ello, se puede presentar una gran gráfica de la alimentación diaria en el piso para que caminen o corran hacia diferentes secciones donde se les dará información sobre ese grupo de alimentos y su importancia: en la sección de frutas y verduras, por ejemplo, intercambiarán información sobre vitaminas y minerales; en la de los cereales, sobre la energía; en la de carnes y huevos, sobre la recuperación muscular y el aporte de las fibras musculares, entre otros. También, se recomienda diseñar con los estudiantes estrategias para garantizar la hidratación en el grupo durante las prácticas corporales con el fin de promover actitudes de solidaridad en relación con el cuidado de los demás y, así, contribuir al desarrollo de la capacidad de *Compromiso y colaboración*.

En articulación con Lengua, se puede promover un proyecto para elaborar una cartelera sobre las últimas noticias referidas a la alimentación. Dicha propuesta implica la búsqueda de información en fuentes oficiales y la lectura de noticias y artículos que les permita relacionar la nueva información con las recomendaciones de alimentos, nutrientes y mensajes de la gráfica. Resulta valioso dar lugar a los intereses y elecciones de los y las estudiantes en relación con los temas de indagación. Se ofrece concluir con una exposición oral de la información elaborada en el marco del proyecto en pequeños grupos. Para ello, se propone a los estudiantes realizar ensayos y orientarlos en el recorte de temas y subtemas, en la elaboración de notas personales como ayuda memoria, en el cálculo del tiempo y el ajuste del tono de voz, entre otros. Todos estos aspectos son centrales para contribuir al desarrollo de habilidades vinculadas con la *comunicación*.

También, es importante que lean e interpreten la información brindada en los rótulos de los alimentos, como la lista de ingredientes y la composición nutricional. Reviste importancia sumar al análisis la identificación de los sellos de advertencia u octógonos. Se propone proporcionar ejemplos reales de etiquetas de alimentos para el análisis en el aula con el propósito de reflexionar sobre cómo esta información puede colaborar con la toma de decisiones más saludables.

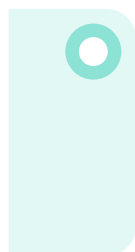


En relación con Matemática, se recupera la actividad inicial para que organicen la información relevada del paisaje alimentario en tablas de frecuencias, diagramas de barras o gráficos circulares, tanto en soportes analógicos como digitales, con el objetivo de identificar frecuencias y formas de consumo de alimentos y comidas y, así, compararlas con las recomendaciones de la gráfica.

En el eje *Aspectos sociales y culturales de la alimentación*, y en articulación con Ciencias Sociales, se aborda la cultura alimentaria de los pueblos originarios de América y el impacto producido a partir del contacto con los españoles. Para ello, se puede proponer un proyecto de indagación

para responder a las preguntas ¿Qué tradiciones alimentarias tenemos en común con los pueblos originarios? ¿Y con los españoles? Es importante que los estudiantes entren en tema con una breve encuesta para realizar a los adultos acerca de algunas comidas típicas de nuestro país que tienen raíces originarias y españolas. Luego, pueden recorrer un itinerario de actividades diseñado por el docente sobre las prácticas alimentarias en los pueblos originarios estudiados y el impacto que tuvo la irrupción de la llegada de los españoles en la cultura alimentaria. De esta manera, el recorrido planteado invita a “volver al pasado” para explicar el presente, en términos de cambios y continuidades con respecto a la historia de la alimentación argentina. Además, otro recorrido temático que puede desarrollarse a continuación es el estudio y la comparación de las prácticas y contextos alimentarios en distintas colectividades de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de modo tal de ofrecer al grupo una mirada sincrónica de la alimentación (es decir, ver una misma dimensión temporal, pero con diferentes grupos sociales).

En articulación con Educación Ambiental, resulta interesante proponer un desafío sobre una problemática ambiental real que afecte la disponibilidad y la accesibilidad de alimentos en la población. Los desafíos son problemas que permiten, en algún grado, un desarrollo abierto a soluciones múltiples o a mejoras en las soluciones existentes; es decir, pone a los estudiantes en situación de pensar lo que todavía no se ha pensado. El trabajo a partir de desafíos constituye un formato pedagógico novedoso donde cobra valor la guía docente en el proceso de indagación. De esta manera, los estudiantes pueden desplegar habilidades vinculadas con las capacidades de *resolución de problemas* y de *pensamiento crítico y reflexivo*.



En articulación con Educación Física, el eje *Prácticas corporales en el medio natural* constituye un espacio clave dado que los estudiantes preparan sus alimentos y comparten todas las comidas durante el evento. Se promueve que participen en el diseño de recetas y en la planificación de menús saludables para distintos momentos del día.

Los estudiantes pueden dividirse en grupos mixtos y tomar diferentes roles rotativos relacionados con la preparación de la comida, como cortar vegetales, cocinar y servir. Cada estudiante debería pasar por todos los roles en las distintas comidas para experimentar y comprender la importancia de cada tarea. En articulación con Educación Sexual Integral, se requiere reflexionar sobre el derecho a participar en todos los roles de la cocina, sin distinciones de género. Esta manera de organizar el trabajo en la cocina favorece el desarrollo de habilidades vinculadas con la capacidad de *compromiso y colaboración*. Con respecto al abordaje de la *comensalidad*, durante la comida se puede organizar una ronda de agradecimientos donde cada estudiante exprese aspectos positivos sobre el esfuerzo y colaboración del grupo en la elaboración de los alimentos y de la mesa.



Glosario

En articulación con Lengua, resulta relevante el análisis de publicidades de épocas pasadas y en la actualidad: cómo se dirigen al consumidor, qué contextos muestran, qué expresiones e imágenes se utilizan para describir los productos alimenticios (incluyendo la de las redes sociales potenciadas por IA), dónde detectan los intereses del consumidor y qué estereotipos de belleza y corporales promueven. En articulación con Educación Digital, Prevención de Consumos Problemáticos y Educación Sexual Integral, es importante que los estudiantes reflexionen sobre sus elecciones alimentarias y tengan una mirada crítica sobre las publicidades. Para continuar el recorrido, pueden cambiar de rol, elegir un alimento de su interés y diseñar una estrategia para vender un alimento casero y saludable, aplicando lo aprendido en cuanto al lenguaje publicitario. El recorrido didáctico propuesto podría complementarse con el área de Lenguas adicionales: inglés. Se puede enriquecer la “venta de productos” al incorporar alguna receta, una entrevista a un chef o a un nutricionista y, así, potenciar la publicidad de su producto.

En relación con esta temática transversal se plantea la importancia de la autoevaluación por parte de los estudiantes y la retroalimentación docente y de los compañeros para promover procesos de metacognición, regulación y corregulación de los aprendizajes, dando continuidad a los procesos iniciados en el primer ciclo. Reviste particular interés la explicitación de las ideas iniciales de los niños sobre sus comidas, las prácticas y rutinas que llevan a cabo, situando los diferentes contextos. Así, las actividades iniciales, permitirán identificar la necesidad de nuevas experiencias y fuentes de información para encontrar respuestas y complejizar sus ideas de partida, comenzando a explicitar el aporte específico de las distintas disciplinas en su comprensión y su resolución. 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 de producción y conservación de alimentos culinarias, la organización y gestión de menús sencillos saludables y palatables, la capacidad de ampliar la propia cultura alimentaria, la valoración de la diversidad alimentaria y la comensalidad, entre otras.



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 los conocimientos sobre la alimentación y los intereses hacia prácticas alimentarias saludables, desde las posibilidades y contextos de cada niño.

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 y cómo estos impactan en la prevención de enfermedades; la distinción de los grupos de alimentos propuestos en las GAPA y la identificación de múltiples formas posibles de organizar desayunos y comidas equilibradas, saludables y diversas, adaptadas a distintas condiciones, utilizando técnicas sencillas de elaboración de complejidad creciente; la identificación de las formas de comprar, manipular y conservar alimentos de acuerdo con normas de seguridad e higiene alimentaria; la identificación de estilos de vida saludables que incluyan 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 y de otras culturas del presente y del pasado; 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 y espacial 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.; la ampliación del repertorio de alimentos y comidas aceptados, a partir de la participación en el diseño de menús sencillos, saludables y palatables y de la elaboración de recetas para compartir con los pares.





## Educación Financiera para la Vida

La educación financiera para la vida se define como una temática transversal que interactúa con las diversas áreas del diseño curricular mediante la articulación con contenidos definidos en cada una de ellas. En el presente apartado se proponen orientaciones cuyo objetivo es facilitar a los docentes posibles estrategias para incorporar a las planificaciones los ejes de trabajo planteados. La educación financiera para la vida presenta una oportunidad potente para pensarla en el marco de una Experiencia de Trabajo Interareal (ETI), en los términos planteados en el marco general de este diseño curricular, en tanto pone foco en un asunto social complejo cuya comprensión requiere, necesariamente, el aporte de conocimientos de distintas áreas y disciplinas.

Para abordar esta temática en el nivel primario se propone un enfoque social. Desde esta perspectiva, se busca contribuir al fortalecimiento de la formación ciudadana permitiendo a los estudiantes reconocer el papel social del dinero, sus formas de circulación y distribución y su relación con las necesidades individuales, familiares y sociales. Es necesario considerar que los niños, aun cuando están en compañía de sus adultos responsables, enfrentan cotidianamente situaciones relacionadas con el ingreso de dinero, las decisiones sobre gastos y la utilización de distintos medios de pago. También es probable que algunos de ellos tengan alguna experiencia de ahorro personal o familiar.



Es valioso, en este sentido, que puedan reflexionar y conceptualizar a partir del análisis de situaciones que conocen o viven cotidianamente. Sin embargo, es ineludible reconocer que abordar este tipo de temáticas en función de las situaciones personales o familiares puede generar sensibilidad, en la medida en que las realidades de los niños y de sus familias son heterogéneas en cuanto a los ingresos y a las posibilidades de gastar o de ahorrar.

En este sentido, si el docente lo considera más apropiado, podrá profundizar en esta temática a partir de casos simulados que habiliten espacios de reflexión desde un punto de vista individual y colectivo.

A partir de esto, se presentan herramientas para potenciar articulaciones puntuales en relación con cada eje temático y área específica.

Eje temático: *El valor del dinero y el sistema financiero*

Los conceptos abordados en este eje se articulan con conocimientos que forman parte del área de Ciencias Sociales. Al reflexionar sobre la relevancia de contar con una moneda como medida de cambio y unidad de medida para fijar precios, podría proponerse un abordaje con perspectiva histórica, por ejemplo, utilizando imágenes de distintas monedas que den cuenta de su evolución con el correr del tiempo. Para favorecer un intercambio sobre este asunto, se podría poner el foco en cuándo y por qué las sociedades incorporaron una moneda, qué formatos asumió y cómo fue cambiando.

Asimismo, al distinguir los servicios públicos y privados, es posible analizar la responsabilidad del Estado y las características más representativas en términos económicos y sociales. También, se puede conversar sobre cómo se financian esos servicios y reflexionar sobre los impuestos como contribución social para solventarlos. En este sentido, se puede partir del reconocimiento de algunos espacios y bienes comunes que los estudiantes frecuentan (tales como escuelas, hospitales, espacios verdes y culturales) y proponer preguntas que favorezcan la reflexión: ¿tenemos

que pagar cuando vamos al hospital? ¿Y a la plaza? Si nosotros no pagamos, ¿cómo es posible que estos espacios se mantengan? Con estos ejemplos, se busca identificar concretamente los bienes y servicios de libre acceso administrados por el Estado con el objetivo de transmitir la responsabilidad ciudadana en términos impositivos. Es probable que, en estas conversaciones, los estudiantes también mencionen servicios privados, por ejemplo, algún museo en el que pagaron entrada o escuelas que son de gestión privada. En ese caso, se presenta una oportunidad para hacer una distinción entre lo público y lo privado reflexionando sobre la importancia de que el Estado garantice el funcionamiento de los primeros.

Como parte de este eje, se propone abordar las formas de circulación del dinero, lo que implica reconocer distintos tipos de gastos y advertir formas de pago. Al respecto, un punto de partida puede ser pedir a los estudiantes que piensen cuáles creen que son los gastos familiares y distinguir aquellos que se realizan todos los meses (gastos fijos) y cuáles son esporádicos. También se puede proponer que identifiquen los gastos que cubren necesidades y los distinguan de aquellos que son adicionales.



En función de lo mencionado, puede realizarse esta reflexión a partir de situaciones simuladas: los problemas matemáticos en el contexto del dinero, muy frecuentes en la vida escolar, pueden ser una oportunidad para abrir esta conversación a partir de preguntas tales como: ¿qué tipos de gastos hacemos? ¿Todos los gastos son igualmente importantes o algunos pueden postergarse? ¿Todos tenemos las mismas necesidades y las mismas posibilidades de satisfacerlas? A partir de allí, será posible habilitar conversaciones que permitan reflexionar sobre las necesidades y los deseos tanto individuales como colectivos, haciendo hincapié en la responsabilidad social por el bienestar colectivo y en el rol del Estado para garantizar condiciones de vida.

Finalmente, en el marco de la reflexión sobre la circulación del dinero y los gastos, es posible habilitar un intercambio acerca de distintos medios de pago. Los estudiantes ya conocen, en este momento de su escolaridad, el dinero físico y las implicancias de su uso. También es probable que estén familiarizados con otros medios de pago (tarjetas de crédito o débito, plataformas de pago) pero, seguramente, no conozcan acabadamente su funcionamiento ni sus implicancias. Algunas preguntas pueden contribuir a advertir aspectos importantes: ¿cómo pagamos cuando vamos a comprar algo? ¿Siempre usamos billetes? Cuando pagamos con otros medios (tarjetas, plataformas), ¿cómo le llega el dinero a quien le estamos pagando?

En este punto, en articulación con contenidos de Ciencias Sociales, se puede profundizar en relación con los bancos y el **sistema financiero** en la sociedad. También, con los aportes de Educación Digital y del área Tecnologías, Diseño y Programación, reflexionar sobre las implicancias éticas del uso de la tecnología en el comercio y las finanzas, la evolución de los distintos medios de pago y formas de operar dinero a lo largo del tiempo y acerca de la importancia de proteger datos personales y contraseñas en el comercio digital.



Eje temático: *La relación entre el ingreso, el gasto y el ahorro*

Los contenidos de este eje se apoyan en cuestiones abordadas en Ciencias Sociales. Para conversar sobre el ingreso es preciso que los estudiantes conozcan distintos tipos de empleo, sus características y las formas en que reditúan, distinguiendo, por ejemplo, el ingreso regular que produce un empleo asalariado del ingreso eventual que supone el trabajo por cuenta propia.

Para esto, se puede partir de los trabajos que los estudiantes conocen, sea porque los realizan miembros de su familia o bien porque identifican estos roles en la vida social. Asimismo, se podría abrir esta temática, por ejemplo, a partir de imágenes de trabajadores en distintos ámbitos realizando diversos tipos de tareas. En la selección de imágenes, es preciso tener en cuenta que el propósito de esta actividad es reflexionar sobre la complejidad del mercado de trabajo y las diferentes condiciones de ingreso que tienen las personas para enfrentar gastos (ingresos regulares, esporádicos, subsidios, etc.). Algunas preguntas que podrían disparar el intercambio serían: ¿qué tareas realizan estas personas? ¿Quién le paga por estas tareas? ¿Con qué regularidad reciben el dinero (mensualmente, por día, por semana)? ¿Todos los meses/días / semanas reciben la misma cantidad de dinero?

En segundo lugar, este eje interactúa con contenidos abordados en Matemática. Principalmente, se identifica un punto de encuentro al trabajar operatoria con números racionales, utilizando ejercicios en el que el dinero es el contexto de aplicación. En este tipo de prácticas, se abre la posibilidad de propiciar espacios de reflexión acerca de los resultados, conceptualizando la idea de ahorro a partir de la diferencia entre el **gasto** y el **ingreso**. En estas situaciones, se pueden habilitar debates acerca del consumo responsable, la clasificación de gastos y su distinción entre necesarios y prescindibles, y el uso de dinero en diferentes contextos. Esto también puede abordarse a partir de la confección de tablas en las que se registren datos de gastos y el análisis de gráficos o cuadros estadísticos que permitan comparar estos datos.



Glosario

También podría abrirse el intercambio sobre distintas alternativas existentes en el mercado para satisfacer necesidades y deseos, y posibles criterios que tener en cuenta para tomar decisiones de consumo: la variedad de precios, la calidad, el cuidado del ambiente, los gustos, entre otras cuestiones. En este punto, los contenidos de Matemática pueden contribuir a la comparación de precios por unidad para advertir que algunas ofertas del mercado pueden ser engañosas para los consumidores.

De forma progresiva, al abordar cuestiones vinculadas a la estadística, resulta posible analizar la variación y evolución de los gastos en términos porcentuales y reflexionar sobre la conveniencia de posibles decisiones de financiamiento (como pago en cuotas) o descuentos.

Eje temático: *La planificación financiera*

En este punto, se espera brindar oportunidades a los estudiantes para poner en relación las ideas de *ingreso* (pensado como el dinero disponible), *gasto* (como forma de uso del dinero) y *ahorro* (como dinero disponible para gastos futuros). La relación entre estas tres ideas puede permitir planificar el uso del dinero y proyectar en función de un ingreso.

Como posible estrategia didáctica, el aprendizaje basado en proyectos puede permitir el desarrollo de un emprendimiento grupal que requiera de una planificación y de una gestión financiera, tal como la organización de un evento escolar real o simulado. Asimismo, se podrían tomar noticias de actualidad como punto de partida para el reconocimiento de una necesidad social a partir de la

cual se plantee un proyecto de intervención. En este marco, podrían pensarse categorías de gastos; por ejemplo, si el proyecto fuera la organización de un evento escolar, las categorías podrían ser: comida, bebida, entretenimiento, decoración, limpieza. Para cada una de esas categorías se podrían prever las necesidades y, por grupos, realizar un relevamiento de precios de mercado que puede ser recorriendo comercios barriales o bien consultando páginas web comerciales.

Con un presupuesto claro, los estudiantes sabrán cuánto dinero necesitan disponer para llevar adelante el proyecto y podrían pensar formas de recaudación. También les puede permitir considerar el peso relativo de cada categoría de gastos y establecer prioridades. Se puede pensar, por ejemplo: ¿cuánto dinero se necesita para cubrir todos los gastos previstos? Y si no se llegara a recaudar el total, ¿cuáles gastos resultan prioritarios y cuáles podrían considerarse prescindibles? ¿Hay un orden en que deben realizarse estos gastos?

Este tipo de proyectos requieren apoyarse en contenidos de Matemática para la realización de ejercicios de proporcionalidad directa que permitan establecer el precio por unidad y comparar precios, la configuración de tablas para organizar la información sobre los gastos y el armado de gráficos para interpretar patrones y realizar proyecciones en relación con el gasto y con el ingreso; también, el cálculo de porcentajes para distinguir el peso relativo de cada categoría de gastos, entre otras cuestiones.



En relación con la evaluación de esta temática, se espera principalmente que los estudiantes puedan reconocer el valor que tiene el dinero, identificar diversos medios de pago, comparar alternativas de precios y financiamiento y comprender los diversos tipos de ingresos y gastos. Asimismo, resulta relevante que conozcan los servicios públicos y sus características, identificando la relevancia del Estado como recaudador de impuestos para la satisfacción de necesidades colectivas.

Se sugiere favorecer la autoevaluación a través de estrategias tales como las rutinas de pensamiento y la reflexión sobre el propio proceso. Esto puede promoverse, por ejemplo, a través de consignas de este tipo:

- *Antes pensaba... ahora pienso...* Puede permitir a los estudiantes contrastar sus ideas previas sobre el funcionamiento de distintos medios de pago con los conceptos construidos sobre el sistema financiero y la incidencia de la tecnología.
- *Veo, observo, me pregunto...* Puede permitir poner en juego interpretaciones y opiniones de los estudiantes sobre el funcionamiento y mantenimiento de los servicios públicos, y compartir inquietudes que surjan para seguir pensando sobre el rol del Estado y la **cultura tributaria**.




Asimismo, en el marco del desarrollo de un proyecto que requiera de una planificación y de la elaboración de un presupuesto, el docente podrá observar los razonamientos y modos de resolver de los estudiantes poniendo en juego las ideas estudiadas. También, este tipo de situaciones pueden resultar oportunidades para valorar el modo en que se ponen en juego capacidades tales como el compromiso y la colaboración (en la organización de tareas de cada grupo) y la resolución de problemas (al reflexionar y tomar decisiones, por ejemplo, respecto de la oferta más conveniente para un producto).

## 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 temáticos 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](http://bit.ly/DC-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 acerca de 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 Ciencias Sociales 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* puede abordarse en cuarto grado en el contenido de Ciencias Sociales “Las ciudades como centros de atracción y concentración de población y las consecuencias de su crecimiento en la movilidad” a través de la reflexión acerca de cómo las sociedades resuelven el problema de los desplazamientos y el transporte en las grandes ciudades. Considerando que los estudiantes ya se han iniciado en el reconocimiento de los espacios, medios y sujetos de la movilidad, es recomendable analizar casos que den cuenta de prácticas riesgosas, discriminar grados de responsabilidad y elaborar propuestas de prácticas cuidadosas. Este eje puede retomarse en Educación Física, con los contenidos que refieren a la identificación de situaciones de riesgo, ofreciendo oportunidades para reconocerlas en los espacios deportivos y en la vía pública (como el estado de las intersecciones, el pavimento en las aceras, la visibilidad en las esquinas, las señales de tránsito en los cruces peatonales); e identificar los potenciales riesgos para los peatones y expresar las actitudes que cada uno tomaría sobre la base del cuidado propio y de los demás.



El reconocimiento de las normas de convivencia, la inclusión y la **equidad** entre espectadores, y para el cuidado del patrimonio cultural-artístico emplazado en espacios públicos o de gran circulación, es una oportunidad que ofrecen los diferentes lenguajes de Educación Artística. Por ejemplo, en sexto grado, Artes Visuales aborda los “Recursos de accesibilidad que atienden a la diversidad de individuos y grupos” y permite reflexionar acerca de las normas como habilitantes para el ejercicio del arte y la cultura. También se puede trabajar el uso creativo del espacio público a través del análisis de material escrito y audiovisual, promover la discusión y la producción escrita y oral, así como elaborar proyectos que incluyan el rediseño de calles e intersecciones (tales como el ensanchamiento de aceras, el mejoramiento de veredas, la peatonalización de espacios de circulación, las ciclovías y las bicisendas, la nivelación de calzada e intervenciones peatonales en intersecciones que mejoran la **seguridad vial**) y la elaboración de recomendaciones, cuadernillos y folletos.





El eje *Movilidad sustentable* aborda los problemas de la movilidad en los entornos urbanos como los congestionamientos, la contaminación atmosférica debida a la emisión de gases y vibraciones de la circulación vehicular. Promueve el uso de movilidad sustentable y la **intermodalidad**, que consiste en la combinación de medios de transporte para maximizar la eficiencia en el uso de los recursos, lo que se logra combinando el uso del transporte público con la movilidad a pie, en bicicleta, en monopatín, o en otros vehículos no motorizados.

En cuarto grado, el contenido de Ciencias Sociales “Servicios e infraestructura en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Condiciones de accesibilidad y conectividad. La red de transporte. La Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires”, y en quinto grado “Redes de transporte y comunicación entre ciudades. La movilidad en las ciudades: sistemas de transporte y traslados cotidianos. El tránsito en las grandes ciudades. Movilidad motorizada y no motorizada”, ofrecen oportunidades para reconocer el sistema de transporte público, los medios y las vías de circulación y su relación con los problemas ambientales como los congestionamientos, las aglomeraciones, la contaminación y el encarecimiento de los costos de traslado, no solo al interior de las ciudades, sino en relación con otras localidades.



La construcción de mapas temáticos en capas permite visualizar la incidencia de las redes de transporte en la producción de bienes y servicios, y ofrece oportunidades para construir conceptos como el de “huella de carbono”. Se recomienda promover el diseño de juegos de mesa con tableros que representen lo más fielmente posible la realidad y planteen desafíos basados en los principios de movilidad sustentable.

Pueden realizarse estudios comparativos de los distintos medios de transporte al utilizar diferentes variables, como el cuidado del ambiente, la frecuencia y el precio. Se pueden plantear problemas para resolver y llegar a determinados destinos, cumpliendo algunos requisitos y con esa información armar los juegos. Los recorridos pueden construirse sobre mapas digitales, los cuales facilitan los cálculos de distancias y recorridos. Es recomendable que sean los estudiantes quienes desarrollen los tableros en grupos, invitando a otras clases y a la comunidad a participar.

En quinto grado, en el proceso de reconocimiento de los problemas ambientales asociados con el sistema de transporte, Ciencias Naturales propone abordar “La problemática de la contaminación lumínica y acústica en áreas urbanas. Acciones para contribuir a su disminución”. Este contenido articula con Educación Ambiental y con Formación Ética y Ciudadana, en tanto habilita a reconocer las vibraciones de los vehículos automotores en la vía pública y tomar mediciones a partir de las cuales establecer relaciones entre los congestionamientos y la contaminación atmosférica, dado que esta se produce cuando las emisiones contaminantes de los vehículos sobrepasan la capacidad de absorción y dilución de la cuenca donde se ubica la ciudad (por lo tanto, la reducción de los congestionamientos es esperable que incida en la reducción de la contaminación atmosférica).

Esta misma problemática se puede tratar desde otra perspectiva en sexto grado: Música propone el contenido “Contaminación sonora: recopilación de información sobre el nivel de ruido en la ciudad de Buenos Aires”, en articulación con Educación Ambiental, y también se puede ampliar realizando una “Recopilación de datos a partir de dispositivos tecnológicos para medir decibeles”, en articulación con Educación Digital.

En séptimo grado, en Tecnologías, Diseño y Programación, los contenidos “Energía en el ámbito productivo y en la vida cotidiana, incluida la movilidad”, “Modelos de generación distribuida” y “Energías alternativas en Argentina y en el mundo”, tienen articulación con Educación Ambiental,

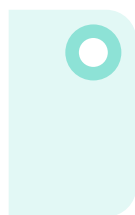


por lo que se recomienda analizar casos, reflexionar acerca de alternativas de movilidad sustentable, como los vehículos eléctricos, y los desafíos que la transición energética implica. Además, se habilita la conceptualización de factores que afectan los congestionamientos (como el aumento del tránsito por la circulación de automóviles, entre otros), la ausencia o escasez de alternativas de transporte público, el estado y características de las vías de circulación, el tipo de intersecciones, el funcionamiento y coordinación de semáforos, la existencia de señalización adecuada. Esto ofrece oportunidades para el análisis de algunas intervenciones que mejoran la movilidad (como las vías de sentido variable, los carriles y las vías dedicadas al transporte público, entre otras). Para profundizar el reconocimiento de las alternativas de movilidad sustentable, pueden realizarse entrevistas, charlas o visitas a referentes del sector público y académico. Pueden abordarse casos específicos, como la instalación de carriles exclusivos para el transporte público (por ejemplo, el Metrobús), las bicisendas, como **medida de adaptación y mitigación**, analizar los cambios en el tiempo, debatir alternativas implementadas o propuestas, beneficios o perjuicios ocasionados a partir de material documental (como artículos de diario y producciones audiovisuales), analizar resultados y realizar propuestas de mejora.



## Glosario

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 reconocidos internacionalmente, como la educación, la salud y la cultura.



**La movilidad es una cuestión pública en la que la ciudadanía tiene derecho a participar. Desde esta perspectiva, todos los temas y contenidos deben considerar las necesidades de los diversos individuos y grupos que se desplazan por el espacio público.**

Para abordar la movilidad como un derecho, en quinto grado de Ciencias Sociales, los contenidos vinculados con las diferentes condiciones de vida de la población argentina (haciendo foco en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires) habilitan la identificación y la comparación de algunos indicadores vinculados con el acceso físico y económico a la red de transporte público en diferentes zonas de la ciudad y para distintos grupos sociales. Se recomienda indagar acerca de los modos en que los estudiantes se movilizan cotidianamente y reflexionar sobre las razones por las cuales la movilidad constituye un derecho y, por lo tanto, un servicio esencial. También es una oportunidad para establecer comparaciones entre la Ciudad de Buenos Aires y otras ciudades de la región y del mundo, como Medellín, Londres o Ámsterdam; así como también para imaginar y proponer cambios en el espacio público y elaborar propuestas de ciudades sustentables y seguras.

En cuarto grado, el contenido de Música “Identificación y valoración de recursos de accesibilidad e inclusión que atiendan a la equidad en el acceso a la cultura musical” y el contenido de Artes Visuales “Identificación de normas, señales y programas de accesibilidad que atienden a la diversidad de individuos y grupos: equipamiento, audioguías, espacios legibles, etc.”, invitan a reconocer intervenciones y equipamiento urbano accesible, como los itinerarios personales, escaleras y rampas, parques, jardines y espacios libres, estacionamientos, señales verticales y elementos urbanos en el espacio público.

En sexto grado, el contenido de Teatro “La perspectiva inclusiva en actividades teatrales” ofrece oportunidades para reflexionar acerca del derecho a la cultura y al disfrute en situaciones específicas, así como también para pensar propuestas artísticas inclusivas y equitativas que contemplen distintos tipos de vulnerabilidad. Para reconocer individuos y grupos vulnerables, se propone realizar el ejercicio de ponerse en el lugar del otro, a partir del análisis de narrativas (por ejemplo, relatos, testimonios, breves cuentos o situaciones descriptivas, entre otras) de personas con diverso

tipo de vulnerabilidad en el espacio de la movilidad: personas con discapacidad física o motora, sensorial visual o auditiva; cognitiva; personas cuidadoras (familiares, allegados o profesionales dedicados al cuidado de personas con discapacidad, adultos mayores, entre otros, que necesitan asistencia para movilizarse); mayores de 65 años; y personas con restricciones temporales o circunstanciales de viaje (por ejemplo, usuarios que presenten reducción de movilidad producto de una lesión, intervención o embarazo), y ensayar propuestas de movilidad inclusiva y equitativa en producciones orales, escritas gráficas y multimediales, que puedan ser compartidas a niveles decisorios. El tratamiento se retoma de manera propositiva en Artes Visuales a través del contenido “Recursos de accesibilidad que atienden a la diversidad de individuos y grupos” ofreciendo oportunidades para sistematizar el conocimiento y elaborar propuestas inclusivas y equitativas.

El tratamiento de estos temas permitirá aproximarse al concepto de **diseño universal** y de **ciudades inteligentes**, para explorar distintas alternativas de aplicarlo en el ámbito de la movilidad. En relación con el concepto de ciudades seguras y con la intención de prevenir y eliminar la violencia contra las mujeres y niñas en espacios públicos, en articulación con el eje “*Respetar la diversidad y la equidad de género*” de Educación Sexual Integral, se recomienda promover la participación activa de mujeres y niñas en propuestas urbanísticas en la propia escuela, así como en las intervenciones culturales, artísticas y simbólicas, integrando los componentes del derecho a la ciudad en espacios públicos, estaciones y medios de transporte, resignificando y valorizando lugares y recorridos.




Glosario



Es deseable que las instancias de evaluación formen parte del proyecto de enseñanza de cada área y estén en relación con los indicadores establecidos para cada uno de los contenidos que se detallan en las orientaciones. A su vez, es recomendable que las instancias de evaluación sean múltiples y diversas, y que proporcionen información rica, compleja y variada acerca de los procesos de aprendizaje de cada estudiante.

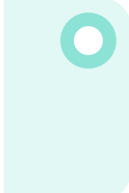
Las decisiones sobre la evaluación deben articular los aprendizajes de la temática con los del área específica, entramando los conocimientos nuevos con los previos para que se enriquezcan mutuamente. Es imprescindible asegurar la coherencia efectiva entre la evaluación, los indicadores, los contenidos de enseñanza y la programación didáctica. Debe permitir estimar los resultados alcanzados, determinar el grado de cumplimiento de los indicadores del área específica, en relación con la temática transversal, analizar y juzgar el proceso, los obstáculos y el progreso realizado en un período determinado.

Algunos instrumentos de evaluación posibles son los espacios de diálogo, los debates, las exposiciones orales y puestas en común que permitan argumentar, justificar ideas o confrontar anticipaciones con información nueva. Se puede incluir el uso de recursos variados, como fotografías, imágenes satelitales, mapas, artículos periodísticos o fragmentos de textos, orientados a recuperar los procesos activos de aprendizaje que se han desplegado en la tarea de enseñanza. Las consignas propuestas deben atender tanto a los aprendizajes individuales como grupales, y deberán dar cuenta de los diversos niveles esperados de logro en el ámbito de la escritura, la lectura y la oralidad, así como las distintas formas de pensamiento desplegadas en las aulas, así como las capacidades propiciadas.

Accedé al  
Glosario.   
[bit.ly/DC-Glosario](http://bit.ly/DC-Glosario)

## Prevención de Consumos Problemáticos

Al diseñar propuestas educativas sobre Prevención de Consumos Problemáticos, es esencial considerar los contenidos específicos de varias áreas del conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Lengua, Educación Física, Tecnologías, Diseño y Programación, inglés) 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; se pueden llevar a cabo como secuencias didácticas, proyectos áulicos o institucionales o análisis de casos, 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 diferentes recursos analógicos y digitales adecuados para su edad, y propuestas de implementación de acciones concretas en la escuela o en su entorno, fomentando la participación activa de la comunidad educativa.

A continuación, se detallan propuestas de enseñanza y de aprendizaje para trabajar los ejes de Prevención de Consumos Problemáticos en la escuela. Se destaca la importancia de considerar que estos ejes no se trabajan de manera aislada. Al seleccionar un aspecto de un eje, es posible incluir distintas dimensiones que den cuenta de su complejidad. Por ejemplo, reconocer los efectos del **consumo problemático de sustancias psicoactivas** en el organismo y sus interrelaciones con la influencia del contexto macrosocial de época, así como del contexto microsociales del grupo de pertenencia (familiar, escolar, barrial).

 Glosario

Para potenciar el eje *Cuidado integral del cuerpo y prácticas de consumo*, se sugiere seleccionar contenidos del área de Ciencias Naturales vinculados al tema de consumo de sustancias psicoactivas. Por ejemplo, los efectos de sustancias psicoactivas sobre algunos sistemas involucrados en la nutrición y las ventajas de prácticas que fomentan la salud integral, o los efectos de sustancias psicoactivas sobre la recepción de estímulos, la elaboración y coordinación de respuestas, así como el abordaje de prácticas de cuidado relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas.

Se propone la elaboración de proyectos de investigación donde los estudiantes puedan buscar información, en distintos soportes y formatos, y realizar entrevistas a distintos agentes de salud especializados en el tema de consumos problemáticos desde una perspectiva multidimensional y un enfoque de reducción de riesgos y daños. En este sentido, en la escuela no es conveniente invitar a dar charlas preventivas a médicos (modelo médico-sanitario), abogados o policías (modelo ético-jurídico), psicólogos (modelo psico-social), sociólogos o trabajadores sociales (modelo socio-cultural) que se rigen bajo el paradigma abstencionista-prohibicionista, sino que una mejor opción podría ser que los estudiantes diseñen guías de preguntas recuperando los interrogantes de su curso y, luego, busquen información que abarque distintas perspectivas sobre el tema para responderlas.

Por otro lado, es importante indagar y reflexionar sobre la importancia de la frecuencia, la cantidad, el equilibrio y la variedad en el consumo de alimentos, así como los efectos de su falta de regulación para identificar un consumo problemático. Se sugiere articular este análisis con la temática transversal de Educación Alimentaria.



Glosario

Otro proyecto posible es el abordaje del **uso** inapropiado, el **abuso** o la **dependencia** de las tecnologías y de los entornos digitales. Esto incluye tanto el uso de dispositivos tecnológicos como el acceso, la interacción y la navegación en plataformas digitales, redes sociales y juegos virtuales que puedan afectar la integridad física y emocional de los estudiantes o, en los casos en que puedan ser vulnerados en sus derechos. Se sugiere articular esta exploración con los contenidos de las áreas transversales de Educación Digital y Educación Sexual Integral, donde se trabajan temáticas comunes.



Por último, para abordar las representaciones sociales en relación con los objetos de consumo y las sustancias psicoactivas en los proyectos de investigación mencionados, es crucial analizar las campañas publicitarias presentes en los medios de comunicación enfocándose en la relación entre persona, contexto y objeto de consumo, así como la regulación ejercida por el adulto responsable en el caso de la infancia y la adolescencia.

El análisis de los slogans publicitarios puede ser una herramienta útil para concientizar a la sociedad sobre las problemáticas sociales relacionadas con el consumo. Es indispensable promover una mirada crítica sobre los mensajes publicitarios y fomentar la construcción de una sociedad más responsable. En este sentido, se pueden analizar distintos mensajes publicitarios que circulan a lo largo del tiempo sobre los siguientes temas:

- La falta de regulación del tiempo, la frecuencia y los lugares de la tecnología digital y la responsabilidad en el consumo de videojuegos y los juegos de azar. Por ejemplo, las premisas “solo hazlo” o “jugar no tiene límites”.
- La demonización de los objetos y las sustancias de consumo y la estigmatización de las personas que consumen. Por ejemplo: el mensaje: “el problema es la droga”, “no hay que consumir hidratos de carbono para tener un cuerpo sin celulitis”.
- Los imperativos de la felicidad asociados a la ilusión de que todo es posible sin margen de frustración y malestar. Por ejemplo, la premisa “nada es imposible”.

Para trabajar el eje *Consumo, derechos y responsabilidades*, se propone desarrollar un proyecto que trabaje la *diferencia entre consumo, consumismo y consumo problemático* y cómo estos modos de relación con los objetos de consumo pueden afectar los derechos de niños, niñas y adolescentes; sobre todo, en la toma de conciencia de las propias elecciones, la libertad, la participación ciudadana y el desarrollo emocional de las personas. Se sugiere articular con los contenidos del eje *La ciudadanía: participación, derechos y responsabilidad* (Formación Ética y Ciudadana), y del eje *Ciudadanía digital* (Educación Digital).

La idea es que los estudiantes dejen de ser solo consumidores y se conviertan en “productores de contenidos”. Esto incluye la elaboración de guiones cortos sobre derechos y responsabilidades en el consumo, y temáticas trabajadas en los otros ejes. Se sugiere investigar sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes, para que los estudiantes los conozcan y promuevan en sus producciones audiovisuales. Aprovechando las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las tendencias culturales juveniles, se puede invitar a los estudiantes mayores de primaria a crear contenidos audiovisuales, como programas de radio, *podcasts*, *streaming* o videos con historias, entre otras posibilidades, con un enfoque en vida saludable. Los estudiantes serían los protagonistas de estos materiales, adaptándolos para su presentación en el aula. Es fundamental obtener la autorización de las familias y respetar la privacidad de los compañeros y educadores.

Para trabajar el eje *Identidad e identificación grupal en la sociedad de consumo*, se sugiere seleccionar algunos contenidos de las áreas. Por ejemplo, problematización en la utilización de “filtros” sobre la imagen personal: posibilidades desde la fotografía y aplicaciones (Educación Artística). Se propone abordar el **análisis de casos** que presenten situaciones paradigmáticas en las que ciertos estudiantes se ven afectados por un consumo problemático debido a la presión ejercida por representaciones sociales valoradas por sus pares, con el fin de ser aceptados en un grupo y evitar la exclusión. Por ejemplo, desde el consumo de alcohol, tabaco u otras sustancias psicoactivas, hasta las apuestas en juegos en línea e incluso la alteración de la alimentación para alcanzar una apariencia más delgada, entre otras conductas. Se recomienda utilizar preguntas que fomenten la reflexión y el debate. A partir de este análisis, se puede investigar la influencia de la publicidad, las redes sociales y las producciones audiovisuales en estas representaciones sociales que moldean identidades e identificaciones grupales, examinando revistas, anuncios, foros virtuales y páginas web donde se identifiquen mensajes relacionados con los valores predominantes en la moda social. Se puede articular esta exploración con los contenidos del área transversal de Educación Sexual Integral, en la que se trabajan temáticas comunes.



*Además, se sugiere indagar y reflexionar sobre las influencias de la sociedad de consumo que pueden dar lugar a conductas problemáticas en áreas como la alimentación, la vestimenta y el acceso a bienes materiales, o que pueden generar problemas alimentarios relacionados con la presión para pertenecer a un grupo social, o el consumo problemático de sustancias psicoactivas, tecnología digital, juegos u otras prácticas de consumo.*

Para trabajar el eje *Promoción de la salud y estrategias de prevención*, se pueden organizar **calendarios o agendas saludables** que detallen actividades saludables mensuales o bimensuales. También es útil elaborar **mapas territoriales para identificar espacios de salud integral**, donde los estudiantes y sus familias puedan conocer instituciones y recursos que ofrecen y las posibles articulaciones con la escuela. Se recomienda vincular con contenidos de otras áreas. Por ejemplo, con Tecnologías, Diseño y Programación, la construcción colectiva de espacios de comunicación para la promoción del respeto y la salud integral. Con Educación Física, la indagación de las actividades corporales y lúdicas que ofrecen los clubes e instituciones barriales en los alrededores de la escuela. Con Ciencias Sociales, sobre Buenos Aires Ciudad cultural: las universidades, la vida cultural, la oferta de espectáculos y exposiciones y otros espacios de difusión y práctica artística. La información cultural: la prensa, la televisión, la radio, internet, las redes sociales y la agenda cultural de la Ciudad.

Es importante planificar salidas didácticas o visitas de referentes o actores claves de distintos espacios que promueven la salud integral (polideportivos, centros culturales, centros de salud, clubes) y que permitirán acompañar la responsabilidad que tiene la escuela de definir, pensar y desarrollar cómo se llevará la implementación curricular de este eje. Tras la visita, se sugiere organizar una **jornada de prevención**, tratando temas como la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y del consumo problemático de juegos en línea y de la tecnología digital, entre otros relevantes para la comunidad educativa. Los estudiantes pueden participar activamente creando talleres, folletos, *blogs*, videos en las redes sociales y otros recursos, retomando los contenidos del área de Lengua. Por ejemplo, producciones orales, escritas o multimodales en distintos dispositivos, soportes y formatos, como un modo de participar de la vida ciudadana (Lengua).



Otras acciones posibles incluyen la **realización de murales y campañas gráficas**, donde se pueda plasmar la investigación sobre las problemáticas de salud prevalentes en determinada comunidad educativa y barrial, y cómo prevenirlas en momentos específicos del año. Por ejemplo, desde un brote de sarampión, perjuicios en el bienestar socioemocional y financiero por el consumo problemático de juegos de azar, hasta el cansancio por quedarse hasta la madrugada utilizando tecnología digital.

El propósito de los proyectos de promoción y prevención es que los estudiantes del segundo ciclo puedan, desde un rol protagónico y activo, fomentar las prácticas saludables en la comunidad educativa (como las trabajadas en los primeros ejes de dicho ciclo).

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, de distintos grados, y ciclos o espacios compartidos con las familias. Se recomienda aprovechar la inteligencia artificial generativa, en particular los modelos de lenguaje y su dinámica conversacional, para que los estudiantes puedan hacer preguntas y consultar dudas sobre las distintas temáticas trabajadas, generar o analizar situaciones de interés o para entablar diálogos enriquecedores con personajes ficticios que permitan representar situaciones relevantes a analizar.



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 los proyectos interareales y los tópicos aquí tratados.

Es preciso determinar los indicadores de logro dentro de las distintas áreas curriculares del diseño curricular que se articulan con la prevención de consumos problemáticos, como criterios que orientan las propuestas de evaluación. Estos indicadores pretenden fomentar en los estudiantes la reflexión y la explicitación de lo aprendido sobre el organismo humano y sobre la salud integral, buscando la identificación de las prácticas corporales dentro y fuera de la escuela como hábitos necesarios para una vida saludable. A su vez, estos indicadores promueven el reconocimiento del rol del deporte y los clubes de barrio y las alternativas que la Ciudad Autónoma de Buenos Aires brinda en entornos artísticos y culturales para el esparcimiento y el desarrollo de prácticas saludables. También, incentivan la creación o modificación de juegos, con pautas determinadas por el docente, para utilizarlos de manera autónoma en la clase y en su tiempo libre. Finalmente, se busca la reflexión sobre la incidencia que tienen en la percepción de la imagen propia los cánones de belleza presentes en la publicidad.

Al finalizar cada secuencia didáctica, proyecto áulico, institucional o análisis de casos, según el recorte temático del eje seleccionado, 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 suscitar explicitación de estrategias de prevención que fomenten la salud integral de una manera individual, intersubjetiva y colectiva. 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, de las familias y otros integrantes de la comunidad barrial, es importante que se privilegien modalidades de evaluación y coevaluación en instancias de comunidades de aprendizaje situadas y compartidas. 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.

