

2012
reimpresión

Diseño Curricular

para la Escuela Primaria

Primer ciclo
de la Escuela Primaria / Educación General Básica



DISEÑO CURRICULAR
PARA LA ESCUELA PRIMARIA

PRIMER CICLO
DE LA ESCUELA PRIMARIA / EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

2012
reimpresión

Diseño Curricular

para la Escuela Primaria

Primer ciclo
de la Escuela Primaria / Educación General Básica

Buenos Aires



Diseño curricular para la escuela primaria : primer ciclo de la escuela primaria, educación general básica / dirigido por Silvia Mendoza. - 1a ed. 1a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2012. - 448 p. ; 30x21 cm.

ISBN 978-987-549-027-X

1. Enseñanza Primaria. 2. Diseño Curricular. I. Silvia Mendoza, dir.
CDD 372.19

1ª edición 2004

1ª reimpresión 2012

ISBN 978-987-549-027-X

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Dirección de Currícula y Enseñanza. 2012

Hecho el depósito que marca la Ley n° 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo

Dirección de Currícula y Enseñanza

Esmeralda 55, 8° piso

C1035ABA - Buenos Aires

Teléfono / fax: 4343-4412

Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10°, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

MAURICIO MACRI

Ministro de Educación

ESTEBAN BULLRICH

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

ANA MARÍA RAVAGLIA

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos

CARLOS JAVIER REGAZZONI

Subsecretario de Políticas Educativas y Carrera Docente

ALEJANDRO FINOCCHIARO

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Comunidad Educativa

MARÍA SOLEDAD ACUÑA

Directora General de Planeamiento Educativo

MARÍA DE LAS MERCEDES MIGUEL

Directora de Currícula y Enseñanza

GABRIELA AZAR

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
DIRECCIÓN DE CURRÍCULA Y ENSEÑANZA

EQUIPO RESPONSABLE DE LA ELABORACIÓN DEL
DISEÑO CURRICULAR PARA LA ESCUELA PRIMARIA
PRIMER CICLO
DE LA ESCUELA PRIMARIA / EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

DIRECTORA
LIC. SILVIA MENDOZA

COORDINACIÓN GENERAL
Ana Dujovney, Flavia Terigi, Susana Wolman.

EQUIPOS RESPONSABLES DE LA PRODUCCIÓN CURRICULAR POR ÁREAS

ARTES

Coordinadora: Helena Alderoqui ■ Clarisa Alvarez, Hilda Elola,
Graciela Sanz, Mariana Spravkin, Gustavo Vargas.

CIENCIAS NATURALES

Coordinadora: Laura Lacreu, Mirta Kauderer ■ Paula Briuolo, Andrea Costa,
Graciela Domenech, Daniel Feldman, Verónica Kaufmann.

CIENCIAS SOCIALES

Coordinadora: Silvia Alderoqui ■ Silvia Gojman, Raquel Gurevich,
Analía Segal, Adriana Villa.

EDUCACIÓN FÍSICA

Coordinadora: Adriana Elena ■ Liliana Díaz, Silvia Ferrari, Eduardo Prieto.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Coordinador: Abel Rodríguez de Fraga ■ Claudia Figari, Gabriel Marey, Silvina Orta Klein.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Coordinador: Isabelino Siede ■ Mariela Helman, Guillermo Micó.

INFORMÁTICA

Coordinadora: Susana Muraro ■ Liliana Hindi, Rosa Cicala.

LENGUAS EXTRANJERAS

Coordinadora: Lucila Gassó ■ Leonor Corradi, Patricia Franzoni,
Roberta Valsecchi, Luis Vallejo.

MATEMÁTICA

Coordinadoras: Cecilia Parra, Patricia Sadovsky ■ Claudia Broitman, Horacio Itzcovich.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Coordinadora: Delia Lerner ■ Mirta Castedo, María Elena Cuter,
Silvia Lobello, Liliana Lotito, Nelda Natali, María Elena Rodríguez,
Mirta Torres, Hilda Weitzman de Levy.

PARTICIPACIONES Y COLABORACIONES ESPECIALES: ■ Nancy Del Prato, Mabel Kolesas, Liliana Lotito (Biblioteca y Escuela) ■ Beatriz Aisenberg (Ciencias Sociales) ■ Estela Cols ■ Daniel Feldman ■ Estela Lorente (Prácticas del Lenguaje) ■ Isabel Malamud ■ Roxana Morduchowicz (Medios de Comunicación Social).

AGRADECIMIENTOS

A las Autoridades, Supervisores, Directivos, Capacitadores y Maestros,
que leyeron y realizaron aportes sobre los borradores de trabajo.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

COORDINACIÓN EDITORIAL: Virginia Piera.

SUPERVISIÓN DE EDICIÓN: María Emma Barbería, María Laura Cianciolo, Teresita Vernino.

DISEÑO GRÁFICO: María Victoria Bardini, Laura Echeverría, Malena Gaudio, Patricia Leguizamón,
Adriana Llano, Gabriela Middonno.

APOYO ADMINISTRATIVO Y LOGÍSTICO: Olga Lose, Jorge Louit, Miguel Ángel Ruiz.



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Buenos Aires, 26 de febrero de 2004

Visto la Carpeta N° 639-SED/2004, la *Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, la Ley N° 33;

CONSIDERANDO:

Que la *Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* establece en su artículo 23° que corresponde a la Ciudad "...establecer los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos...";

Que la Ley N° 33 (BOCBA N° 490) consigna en su artículo 1° que "...La validez de todo nuevo plan de estudios o de cualquier modificación a ser aplicada en los contenidos o carga horaria de los planes de estudio vigentes en los establecimientos educativos de cualquier nivel, modalidad y tipo de gestión dependientes o supervisados por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, estará sujeta a que las mismas sean objeto de aprobación por dicho organismo, mediante el dictado de la resolución fundada por cada caso...";

Que el Gobierno de la Ciudad garantiza en las escuelas de su dependencia una educación de calidad para todos los sectores sociales;

Que en tal sentido la Secretaría de Educación, a través de la Dirección de Currícula, ha producido los Documentos de Actualización Curricular y los Pre Diseños Curriculares correspondientes al primero y segundo ciclo de la E.G.B.;

Que durante los últimos años la enseñanza en las escuelas primarias de la jurisdicción se ha regido teniendo como mira el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* de 1986 y sus actualizaciones;

Que el *Diseño Curricular* en vigencia en el Nivel Primario requiere de actualización a fin de responder a los avances producidos en el campo del conocimiento, las necesidades de la sociedad y las propuestas para la educación en el contexto del país y de la Ciudad;

Que en tal entendimiento, y con el objeto de asegurar la equidad en las propuestas formativas que desarrollan las escuelas, es necesario consolidar una normativa curricular que dirija la enseñanza en todos los establecimientos dependientes de la Secretaría de Educación;

Que en ese orden de ideas se ha procedido a efectuar los pertinentes reajustes al Pre Diseño que permitan dar por concluido el proceso de actualización para el primer ciclo del *Diseño Curricular para la Educación Primaria* de 1986;

Que la Dirección General de Coordinación Legal e Institucional ha tomado la debida intervención;

Por ello;

LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

- Art. 1º Apruébase el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria - Primer Ciclo / Educación General Básica*, que como Anexo I forma parte de la presente Resolución.
- Art. 2º El *Diseño Curricular* mencionado en el artículo 1º de la presente entrará en vigencia a partir del ciclo lectivo 2004.
- Art. 3º Encomiéndase a la Subsecretaría de Educación la coordinación de las acciones a cargo de las Direcciones y Programas de su dependencia a fin de garantizar que la totalidad de las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes desarrollen sus acciones en concordancia con el *Diseño Curricular* aprobado por la presente.
- Art. 4º Regístrese, comuníquese por copia a las Subsecretarías de Educación y de Coordinación de Recursos, y a las Direcciones Generales de Coordinación Financiera y Contable, de Educación, de Educación Superior, de Planeamiento, de Coordinación Legal e Institucional y a la Coordinación de Juntas de Clasificación Docente y de Disciplina. Cumplido, archívese.

RESOLUCIÓN Nº 365



LIC. ROXANA PERAZZA
Secretaría de Educación
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

En la historia de los sistemas escolares, hay hitos que marcan su desarrollo subsiguiente a punto tal que es necesario tener razones de peso para establecer otros nuevos. Para la educación primaria de nuestra Ciudad, el *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*, de 1986, ha sido uno de tales hitos. Producido en los primeros años de la recuperación democrática, su carácter abierto y sus postulados acerca de la función social de la escuela orientaron los esfuerzos de todos los que pusieron sus energías y capacidades profesionales al servicio de la construcción de una escuela donde todos pudieran aprender, y que fuera ella misma escenario de la reconstrucción de las prácticas de ciudadanía.

El *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo Ciclo*, que presentamos, junto al *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer Ciclo*, aprobado en febrero del presente año, reemplazan a aquel *Diseño Curricular* de 1986 como norma curricular para la escuela primaria. Sostienen concepciones compartidas con él, acuerdos sustantivos acerca de la educación: sobre la función social de la escuela, sobre la contribución que debe hacer el Sistema Educativo a los procesos de democratización de la sociedad argentina, sobre el lugar estratégico de la escuela en una política educativa que pretenda traducir aquella valorada consigna de la igualdad de oportunidades, en resultados educativos que acerquen a los chicos y chicas de la Ciudad los saberes y experiencias culturales de cuyo acceso a todos el Estado se ha hecho garante y responsable.

¿Por qué es necesario que la escuela primaria cuente con nuevos diseños curriculares? Porque han pasado 18 años desde la aprobación del *Diseño Curricular* de 1986, y en ese período se han ido produciendo diferentes situaciones que han afectado su vigencia. Algunas atañen a los contenidos de aquel currículum, puesto que se han ido revelando aspectos donde era necesario producir nuevas definiciones y actualizaciones, y porque el conocimiento didáctico ha tenido en esas casi dos décadas importantes desarrollos que por entonces no era posible recoger.

Otras situaciones hacen a la constitución misma del sistema de educación primaria de la Ciudad: la segunda transferencia de los servicios educativos nacionales iniciada en 1992 amplió las incumbencias de la Secretaría de Educación, al integrar en un único Sistema Educativo de la entonces Municipalidad a los establecimientos de gestión privada y a los niveles primarios de las Escuelas Normales. Desde entonces se trabajó en forma sostenida para convertir un conjunto de subsistemas con sus propias historias y tradiciones en un sistema armonizado, mientras la Ciudad misma cambiaba su *status* jurídico, y su *Constitución* le reservaba la facultad de establecer los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos.¹

Este *Diseño Curricular* condensa un extenso tiempo de trabajo de los equipos técnicos de la Dirección de Currícula, iniciado en 1995 y que ha involucrado en distintas etapas a docentes, directores, supervisores y capacitadores del Sistema Educativo. En tal sentido, este nuevo *Diseño* es en verdad un viejo conocido, puesto que sus propuestas han circulado bajo la forma de documentos de

¹ *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*, artículo 23, 1996.

actualización curricular y de *Pre Diseño*, han sido discutidas en acciones de capacitación, han sido objeto de desarrollo curricular, han sido incorporadas a las dimensiones de la evaluación de los desempeños docentes.

¿Cuál es, entonces, el valor que añade su aprobación como *Diseño Curricular*? En primer lugar, resuelve la indefinición normativa en que se encontraban los distintos sectores del Sistema Educativo, al establecer una herramienta que direcciona y armoniza, una herramienta capaz de albergar la pluralidad del sistema escolar en el marco de metas comunes. Al mismo tiempo que prescribe, habilita el lugar para la profesionalidad de los equipos docentes, en línea con la concepción político-educativa que sostiene el Gobierno del Sistema y que valoriza el trabajo pedagógico institucional. Finalmente, compromete al Estado: al aprobar un *Diseño Curricular*, la conducción del Sistema Educativo asume el compromiso de que las oportunidades de aprendizaje que en él se expresan serán ofrecidas a todos y todas, y por lo tanto se obliga a generar las condiciones para que las escuelas primarias y las instituciones formadoras de docentes para el nivel programen y desarrollen sus acciones para asegurar aquellas oportunidades de aprendizaje.

La Ciudad de Buenos Aires tiene un desarrollo de su educación primaria que nos permite soñar con la plena inclusión educativa de los niños y niñas, y con asegurarles en todas las escuelas una base común de aprendizajes. Nuestra centenaria escuela primaria busca asegurar una misma base educativa para todos, durante una larga fase formativa de siete años. Como se expresa en este *Diseño*, las dificultades para alcanzar plenamente esta meta no nos desalientan con respecto a la capacidad de la escuela primaria para mejorar y para lograrla. Entre las muchas vías que tiene el Estado para direccionar el mejoramiento de las escuelas, la aprobación de este *Diseño Curricular* se presenta como un aporte que –esperamos– jalonará los esfuerzos de todos.

Es legítimo plantearse la preocupación por la capacidad de un documento de comunicar un cierto sentido para la acción escolar, interrogarse por su potencialidad como herramienta para quienes están a cargo del trabajo escolar cotidiano. Son preguntas de difícil respuesta, pero confiamos en que este *Diseño Curricular* tiene la capacidad de entrar en conexión con preguntas que sus destinatarios se hacen, o que el *Diseño* mismo es capaz de suscitar en ellos. Sabemos que, por mucho que se haya avanzado en la definición curricular, las prácticas se modifican de manera gradual y no del todo previsible, pero confiamos en que todo lo que aquí se ha escrito entrará en diálogo con las prácticas escolares. Esperamos que los cambios reales en la enseñanza resulten de un adecuado equilibrio entre continuidad e innovación, de un equilibrio en el que esta última tenga lugar sin lesionar los dispositivos que hacen al mantenimiento de lo mejor de las tradiciones pedagógicas de nuestra escuela primaria.



LIC. FLAVIA TERIGI
Subsecretaria de Educación



LIC. ROXANA PERAZZA
Secretaria de Educación

ÍNDICE

21	PRESENTACIÓN
22	LA ESCUELA PRIMARIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
26	Propósitos
29	CARACTERIZACIÓN DEL PRIMER CICLO
30	El primer ciclo como apertura de la escuela primaria
32	Una propuesta formativa adecuada a los chicos que asisten a las escuelas de la Ciudad
35	El aporte del primer ciclo a las finalidades de la educación general básica
36	El primer ciclo y la apropiación de la cultura
37	El primer ciclo y la construcción de la ciudadanía
39	El primer ciclo y la formación de los alumnos y las alumnas como estudiantes
41	Otras consideraciones sobre la propuesta pedagógica para el primer ciclo
41	El tiempo didáctico en la perspectiva del ciclo
42	Las interacciones de los alumnos y alumnas entre sí y con los docentes
43	Los intereses de los alumnos, los conocimientos previos y las experiencias de la vida cotidiana
44	La Ciudad de Buenos Aires como escenario de aprendizaje y como objeto de estudio
45	Un sentido renovado para las efemérides
47	La evaluación en la perspectiva del primer ciclo
47	Qué evaluar cuando se evalúan los aprendizajes
48	Evaluar los aprendizajes con la mirada puesta en la enseñanza
50	Sobre las modalidades y los objetos de evaluación en el primer ciclo
51	La evaluación y las decisiones de acreditación y promoción
53	La evaluación como memoria
54	Estructura curricular del primer ciclo
56	Los desafíos del trabajo institucional en el primer ciclo
57	La coordinación del primer ciclo y la organización de equipos docentes
60	La agenda que plantean las áreas de este <i>Diseño Curricular</i>
62	El tiempo de la jornada completa en el primer ciclo
65	BIBLIOTECA Y ESCUELA
65	Las bibliotecas escolares de la Ciudad
67	Uso de la biblioteca: condiciones
67	Uso del espacio y distribución del tiempo
67	Biblioteca escolar - biblioteca de aula - bibliotecas públicas
68	Responsabilidades compartidas entre bibliotecarios y docentes
69	Las tareas específicas del bibliotecario

71	▶	ARTES
73		Las Artes en la escuela
74		Las Artes en el primer ciclo
76		Artes. Propósitos
77	▶	MÚSICA
77		ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA
78		Caracterización de las propuestas didácticas para el primer ciclo
79		PROPÓSITOS
81		CONTENIDOS
82	●	Producción
83	▶	Interpretación vocal: canto
86	▶	Interpretación rítmico/instrumental
88	▶	Creación: improvisación y composición
94	●	Apreciación
94	▶	La audición musical
100	●	Contextualización
103	▶	PLÁSTICA
103		ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA
106		Condiciones de trabajo
106		PROPÓSITOS
107		CONTENIDOS
108		La selección y la articulación de actividades
109		La presencia de los tres ejes
111	●	Producción
122	●	Apreciación
126	●	Contextualización
129	▶	TEATRO
129		ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA
130		PROPÓSITOS
131		CONTENIDOS
132	●	Producción
137	●	Apreciación
140	●	Contextualización
142		ARTES. EVALUACIÓN
143		Cuándo evaluar
143		La evaluación diagnóstica
144		La evaluación formativa o de proceso
144		La evaluación sumativa o final
145		Qué evaluar
148		Con qué criterios evaluar

148	Con qué instrumentos evaluar
150	Música. Objetivos de aprendizaje
150	Producción
151	Apreciación
151	Contextualización
151	Plástica. Objetivos de aprendizaje
151	Producción
152	Apreciación
152	Contextualización
152	Teatro. Objetivos de aprendizaje
152	Producción
153	Apreciación
153	Contextualización
155	▶ CONOCIMIENTO DEL MUNDO
157	ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA
158	PROPÓSITOS
159	CONTENIDOS
159	La organización de los contenidos
161	La secuenciación de los contenidos
161	Los temas de enseñanza
163	● Sociedades y culturas
170	● El cuidado de uno mismo y de los otros
176	● Los fenómenos naturales
184	● Trabajos y técnicas
194	● Vivir en la Ciudad de Buenos Aires
200	● Pasado y presente
205	EVALUACIÓN
206	Instancias e instrumentos de evaluación
207	Progresión y modos de evaluación
209	Objetivos de aprendizaje
209	Sociedades y culturas
209	El cuidado de uno mismo y de los otros
210	Los fenómenos naturales
210	Trabajos y técnicas
211	Vivir en la Ciudad de Buenos Aires
212	Pasado y presente
213	▶ EDUCACIÓN FÍSICA
215	ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA
215	La Educación Física y el ingreso al primer ciclo
215	Las experiencias de aprendizaje fuera de la escuela
216	El aprendizaje escolar
217	PROPÓSITOS
218	CONTENIDOS

219	● El propio cuerpo
220	▸ La conciencia corporal
220	▸ Las habilidades motoras
221	▸ La comunicación corporal
222	▸ El cuidado de la salud
223	Secuencia de contenidos por grado, según eje
228	● El cuerpo y el medio físico
228	▸ La orientación en el espacio
229	▸ Las variables físicas del movimiento
229	▸ El cuidado del medio físico
230	Secuencia de contenidos por grado, según eje
233	● El cuerpo y el medio social
233	▸ Los juegos
235	▸ El aprendizaje grupal
236	▸ La creación, la recreación y la aceptación de las reglas
236	▸ El cuidado y el respeto por el otro
237	Secuencia de contenidos por grado, según eje
241	Los contenidos y su enseñanza en los distintos ámbitos
241	Las propuestas de enseñanza y las actividades de aprendizaje
243	La propuesta de enseñanza
244	Las actividades de aprendizaje
245	Las consignas como puentes entre las propuestas de enseñanza y las actividades de aprendizaje
246	La necesidad de la reflexión en la enseñanza
247	La exploración
248	Las situaciones problemáticas
249	Exploración, imitación y situaciones problemáticas en la enseñanza de las habilidades motoras
251	Las propuestas de enseñanza para el conocimiento y la relación con el medio social
251	Los juegos
253	La perspectiva social de la clase de Educación Física
255	EVALUACIÓN
255	La evaluación diagnóstica y la diversidad de puntos de partida
257	Orientaciones para evaluar en las clases
261	La formación de los alumnos y su participación en la evaluación
262	Objetivos de aprendizaje
265	▶ INFORMÁTICA
267	ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA
267	El sentido formativo de la Informática en el primer ciclo
268	La Informática como recurso didáctico
269	Las condiciones del trabajo escolar
270	Condiciones relativas a la organización del ámbito escolar
270	El lugar de los docentes de grado
270	Las formas de acceso de los alumnos a las computadoras

271	Las computadoras, su ubicación en la escuela
273	Las computadoras y las formas de acceso de los alumnos a sus programas
274	Condiciones didácticas
274	Las actividades en Informática y su contextualización en el trabajo escolar
274	El lugar de las producciones de los alumnos
275	El docente con grupos heterogéneos de alumnos
276	La autonomía de los alumnos frente a las computadoras
277	Organización del trabajo en las computadoras
277	La selección de los recursos informáticos
278	PROPÓSITOS
279	CONTENIDOS
280	● La computadora y su manejo operativo
282	● Las herramientas informáticas y su manejo operativo
282	EVALUACIÓN
286	Objetivos de aprendizaje
287	LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA Y EL PROCESADOR DE TEXTOS
287	Lectura, escritura y avances tecnológicos
287	Proceso de escritura, uso del procesador de textos y prácticas escolares
289	Los niños transcriben un texto manuscrito usando como herramienta el procesador de textos
290	Los niños guardan el texto o el maestro realiza la operación por ellos
290	Los niños vuelven sobre un texto guardado para hacer nuevas revisiones
291	¿Qué aporta en el momento de la revisión el uso del corrector ortográfico y del diccionario de sinónimos?
291	Los niños ponen a punto un texto que se va a hacer público
293 ▶	MATEMÁTICA
295	ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA
297	Los desafíos de este enfoque
299	PROPÓSITOS
300	CONTENIDOS
300	¿Qué se enseña en el primer ciclo?
301	● Números y operaciones
304	▸ Sistema de numeración
307	▸ Operaciones
312	▸ Cálculo exacto y aproximado
318	Identificación de datos, incógnitas y soluciones en los problemas
321	Propuestas para el abordaje del tratamiento de la información en el primer ciclo
323	Lectura y organización de información
326	Recolección y organización de la información obtenida
329	Secuencia de contenidos por grado, según eje
339	● Espacios, formas y medida
339	▸ Orientación y localización en el espacio

342	▸ Formas: figuras y cuerpos geométricos
344	▸ El estudio de la medida
348	Secuencia de contenidos por grado, según eje
352	EVALUACIÓN
354	Objetivos de aprendizaje
357	▶ PRÁCTICAS DEL LENGUAJE
359	ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA Y PROPÓSITOS
364	CONTENIDOS
371	● 1. Práctica de la lectura
371	1.1. Quehaceres generales del lector
377	1.2. Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura
385	● 2. Práctica de la escritura
386	2.1. Quehaceres generales del escritor
393	2.2. Quehaceres del escritor, estrategias discursivas y recursos lingüísticos
398	2.3. Quehaceres del escritor y adquisición del sistema de escritura
407	2.4. Quehaceres del escritor y adquisición del conocimiento ortográfico
417	● 3. Hablar en la escuela
417	3.1. Hablar en la escuela: un quehacer que atraviesa el trabajo en todas las áreas
420	3.2. Quehaceres del hablante y del oyente
429	EVALUACIÓN
436	Objetivos de aprendizaje
439	Bibliografía general

PRESENTACIÓN

De acuerdo con el artículo 23 de su *Constitución*,¹ es competencia específica de la Ciudad de Buenos Aires elaborar los lineamientos curriculares para los diversos niveles de la enseñanza escolarizada. Al definir sus propios diseños curriculares, la Ciudad asume la responsabilidad de poner a disposición de sus equipos docentes una definición singular y específica acerca de las experiencias educativas que deben ofrecerse a quienes asisten a las escuelas de la Ciudad en calidad de alumnos. Esta definición debe ser adecuada a las condiciones actuales del Sistema Educativo de la jurisdicción, a su historia previa y a sus propósitos específicos.

La Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de la Ley N° 33, de 1998, estableció que la Secretaría de Educación tiene la competencia para aprobar los planes de estudio de todos los establecimientos educativos de la jurisdicción, cualquiera sea su nivel, modalidad o tipo de gestión. En ejercicio de esta atribución, la Secretaría de Educación ha elaborado para el territorio de la Ciudad de Buenos Aires el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria* en un proceso que sostuvo la vigencia del *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*² de 1986 a la vez que impulsaba su revisión y actualización, y que dio lugar, entre 1995 y 1999, a la publicación de documentos de actualización primero, y de los *Pre Diseños Curriculares* después.

Desde luego, aquel proceso atravesó de distinto modo a las instituciones de gestión estatal y de gestión privada. Mientras que las primeras participaron en el proceso de instalación del *Diseño Curricular* de 1986, las segundas se regían por entonces por normativa nacional (fueron transferidas a la Ciudad en el año 1993), razón por la cual su participación en el trabajo curricular que acompañó la publicación de los documentos de actualización y de los *Pre Diseños Curriculares* se asentó sobre tradiciones curriculares e institucionales diferentes de las que orientaron el trabajo en las escuelas de gestión estatal.

Frente a esta situación, la aprobación de una norma curricular común para la educación pública, que incluye la que el Estado gestiona por sí y la de gestión privada, es un hito importante en el esfuerzo sistemático que realiza el Estado para la integración y la consolidación del Sistema Educativo de la Ciudad. Se abre con ello una nueva etapa en la que, una vez incorporadas las modificaciones que surgen de un período de difusión de varios años, la Secretaría de Educación transformará los *Pre Diseños Curriculares* en *Diseños Curriculares*. El *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media, según denominación vigente), Primer ciclo* (1999), se transforma así en *Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo* (2004).

Este documento presenta a los docentes y directivos de las escuelas de la Ciudad, a los alumnos y a sus padres, a las diversas instancias de supervisión y asesoramiento pedagógico del Sistema Educativo, a los habitantes de Buenos

¹ G.C.B.A., *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*, 1996.

² M.C.B.A., Secretaría de Educación, *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*, 1986.

Aires y a las jurisdicciones que componen nuestro país, el *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo de la Escuela Primaria / Educación General Básica*. Como herramienta de la política educativa, este currículum tiene un valor estratégico: comunica el tipo de experiencias educativas que debe ofrecerse a los alumnos en el primer ciclo en las escuelas de la Ciudad. Este *Diseño Curricular* es una declaración de intenciones y una formulación de un proyecto público para la educación que define el sentido formativo de la experiencia escolar y orienta los esfuerzos de la política pública por mejorar y ampliar las oportunidades educacionales que se ofrecen a la población en el primer ciclo.

Se espera que este *Diseño Curricular* oriente con claridad los esfuerzos del gobierno del sistema escolar, de las instituciones formadoras de maestros y profesores, de las escuelas y de los docentes en los próximos años, y que las insuficiencias que pueda presentar, así como las experiencias nuevas a que pueda dar lugar, contribuyan a construir la tradición que, como todo currículum, necesita generar y que seguramente sentará las bases para su transformación futura.

LA ESCUELA PRIMARIA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

La escuela primaria es una institución tradicional en el Sistema Educativo argentino. A lo largo de décadas del desarrollo histórico del país, el paso por ella aseguraba para el conjunto de los habitantes una formación compartida. Por una escuela primaria que se definió desde el comienzo como *común*, en estricta oposición a la posibilidad de circuitos diferenciados de escolarización que establecieran límites formales a la trayectoria escolar posterior de sus alumnos. A la escuela primaria debían asistir *todos*; y se esperaba que quienes egresaran de ella –que también debían ser *todos*– tuvieran abierto el camino posterior. La escuela primaria pretendió ser –y en muchos sentidos ha logrado ser– la misma escuela para todos durante siete años de la vida y siete grados de la escolarización.

Desde luego, su carácter común no fue sinónimo de uniformidad pedagógica: en ella cupo y cabe cierta diversificación (según intereses de los alumnos, según el contexto cultural familiar, según proyectos institucionales, según idearios pedagógicos, etc.), en tanto siga siendo una escuela igualitaria, que trabaje en sentido contrario de la profundización de la diferenciación social. Aún hoy, la centenaria escuela primaria busca asegurar una misma base educativa para todos, durante una larga fase formativa. Las dificultades para alcanzar plenamente esta meta (hay chicos que no ingresan a la escuela, otros que abandonan, muchos que no promocionan y deben repetir el grado)³ no desalientan con respecto a la capacidad de la escuela primaria para mejorar y para lograrla.

Ahora bien, a lo largo del siglo XX, la expansión de los saberes y la ampliación de la ciudadanía han planteado a escala planetaria la necesidad de ensanchar la base cultural compartida por la población, a través de la prolon-

³ En la presente obra, el empleo de la palabra *grado* respecto de la escuela primaria resulta equivalente a *año*.

gación de la escolaridad común, entendida también como general. Es a ese momento histórico que corresponde la introducción del concepto de *educación general básica*. Desde un punto de vista temporal, la idea de educación general básica implica que la escolarización común va más allá de la escuela primaria; desde una perspectiva institucional, significa que deja de ser competencia exclusiva de ella.⁴ La ampliación de la educación general básica es la ampliación de la voluntad de que el sistema escolar produzca igualdad, y de desmontar los circuitos diferenciados de escolarización que profundizan las desigualdades sociales y establecen límites a las posibilidades de educar.

Esta concepción unitaria de la formación que brinda la educación general básica es independiente de la resolución institucional que se tome para extenderla más allá de la escuela primaria. A lo largo de la década del noventa se han generado en nuestro país modelos institucionales nuevos para albergar la educación general básica de nueve años, pero también se ha logrado asegurarla en una oferta desplegada en más de un nivel educativo, como son la escuela primaria y la escuela secundaria en nuestra Ciudad. La situación presente muestra que en las distintas provincias y la Ciudad de Buenos Aires coexisten modelos diversos para asegurar una educación general, común y obligatoria de nueve años, y que cualquiera de ellos necesita prever condiciones pedagógicas adecuadas para lograr las finalidades de la educación general básica.

Desde la perspectiva de la Ciudad, la coexistencia de modelos institucionales diversos para el logro de la escolaridad general obligatoria no constituye necesariamente un problema. Se propone operar una separación conceptual entre los niveles definidos por la organización institucional y los niveles definidos por el tipo de educación. La educación general básica establecida en la Ley Federal de Educación se considera, en la Ciudad de Buenos Aires, como un *tipo de educación*, que puede ofrecerse en sistemas con estructuras organizacionales diferentes. En algunas provincias, este tipo de educación se dicta en un mismo nivel; en nuestra Ciudad –como en otras provincias– se dicta en niveles diferentes que conservan su especificidad.

La Ciudad ha conservado la estructura histórica de su Sistema Educativo y sobre ella se diseña la prolongación de la educación común traspasando los límites de la escuela primaria. Por otra parte, se han desarrollado o pueden desarrollarse experiencias con otras modalidades organizativas en escuelas que integran el sistema de educación de la Ciudad; así, en escuelas de gestión privada que en su mayoría han tenido ambos niveles (primario y secundario), se han ensayado mecanismos de prolongación y articulación de la educación general apoyados en las condiciones singulares que plantea para ello la continuidad institucional de los dos niveles.

Pero, para el conjunto del Sistema, se trata de inscribir el proyecto formativo de la escuela primaria en el marco abarcativo de la educación general básica, sin que eso signifique pérdida de unidad organizacional y de sentido pedagógico para la primera. Precisamente este *Diseño Curricular* establece y asegura el sentido del primer ciclo de la escuela primaria en la Ciudad, a la vez que hace posible su inscripción en el proyecto de la educación general básica. De aquí el título de obra de este documento.

⁴ Este movimiento en dirección a prolongar la escolarización común más allá del séptimo grado reconoce antecedentes. El más cercano para las escuelas secundarias de la Ciudad fue la aprobación del Ciclo Básico Unificado (CBU) para las modalidades bachiller y comercial en los establecimientos por entonces dependientes de la Nación, distribuidos en todas las provincias. El CBU constituía un plan de estudios común para un número importantísimo de escuelas de Nivel Medio y fue adoptado también por la entonces Municipalidad para sus EMEM. El efecto de la aprobación del CBU fue que la mayoría de los chicos que egresaban de la primaria porteña contaban con tres años más de educación común, dictados en el Nivel Secundario.

Se considera la educación general básica como una unidad de sentido formativo, definido por medio de cuatro finalidades:

I. Garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas.

II. Brindar los saberes y las experiencias necesarios para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos, ejerzan diferentes maneras de participación en una sociedad democrática, y se formen como ciudadanos.

III. Promover el desarrollo de la personalidad, el pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos incrementando su capacidad de conocerse y cambiar, de conocer el mundo e influir en él.

IV. Garantizar el dominio por parte de todos los alumnos de las herramientas necesarias para continuar su aprendizaje más allá de la educación básica.

Para permitir el cumplimiento de estas finalidades, el Sistema Educativo de la Ciudad se responsabiliza por:

- ▶ Garantizar a todos los niños y adolescentes sin excepción el ejercicio pleno de su derecho a aprender, con respeto a su diversidad y tendiendo a un horizonte compartido.
- ▶ Asegurar a las instituciones escolares las condiciones necesarias para poder cumplir con las responsabilidades que les asigna este *Diseño Curricular*.
- ▶ Realizar una evaluación sistemática de los procesos institucionales y pedagógicos y de las políticas emprendidas para cumplir las tareas encomendadas.

En el marco de estas finalidades a cuya consecución aporta, la escuela primaria asume en la propuesta educativa de la Ciudad algunas características salientes:⁵

- ▶ Es **común**, en el sentido de que ofrece el mismo currículum a todos los alumnos, y de que transfiere a los niveles subsiguientes del Sistema Educativo la diferenciación de la propuesta curricular en modalidades que supongan recorridos irreversibles. Un currículum común no implica la desconsideración de la diversidad (de experiencias previas, de intereses, de estilos docentes, de estilos estudiantiles, de proyectos e idearios institucionales, de necesidades educativas, etc.) sino la asunción de la responsabilidad de encontrar las mejores vías para que todos accedan a las experiencias educativas que aseguren la formación compartida que el Estado se obliga a proveer a través del Sistema Educativo.
- ▶ Es **comprensiva**, en el sentido de que se propone poner a disposición de los alumnos una amplia gama de experiencias educativas que los acerquen a las más variadas expresiones de la cultura. La experiencia con algunos objetos de conocimiento resulta insuficiente para cumplir las intenciones forma-

⁵ Desde luego, algunas de estas características no son ni deben ser exclusivas de la escuela primaria; piénsese, por ejemplo, en la apertura a la diversidad, que buscamos para todo el Sistema, o en la "comprensividad", que se extiende a los primeros años de la escuela secundaria.

tivas de la escuela primaria. Son diversos los campos de la experiencia que aportan su parte, y no es la suma de éstas la que permite alcanzar las intenciones educativas, sino su tratamiento sistemático y articulado en un proyecto formativo de conjunto.

► Es **continua**, siendo la continuidad uno de los pilares en el que se apoya la posibilidad de cumplir sus propósitos, y quedando expresada en el currículo en la sucesión y la articulación de las experiencias formativas a lo largo de los ciclos. La mayoría de los conceptos y prácticas que se enseñan en la escuela primaria requieren mucho tiempo de elaboración en el que se desarrolle un trabajo didáctico sostenido.

► Es **ciclada**, diferenciándose internamente en ciclos, cada uno de los cuales realiza su aporte específico a las finalidades generales, expresado a través de los propósitos del ciclo y de la secuenciación y la articulación entre ciclos. Dentro de los ciclos, conserva la diferenciación de grados, pero alentando una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza, y unas condiciones favorables al respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje.⁶

► Está **abierta a la diversidad**, en dos sentidos. Por un lado, los alumnos son considerados en todos sus aspectos y partiendo de su contexto sociocultural. Se ha definido como el principal desafío didáctico que enfrentan la escuela y este currículum, definir e instalar un trabajo didáctico que posibilite el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que actualmente son muy desiguales las oportunidades de acceder a una variedad de experiencias significativas en términos culturales. Por otro lado, se incluyen propuestas que permiten el conocimiento por parte de todos los alumnos de algunos aspectos de las culturas que coexisten en la Ciudad y el desarrollo del respeto y la valoración de las especificidades de los distintos grupos sociales.

Cabe destacar que la *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires* eleva la responsabilidad del Estado sobre la educación, al aumentar los años en que éste se hace responsable por una educación extendida a todos. En efecto, estableció en su artículo 24 la obligatoriedad escolar desde los cinco años de edad y hasta completar diez años de escolaridad.⁷ Con posterioridad, la Legislatura de la Ciudad amplió la obligatoriedad hasta completar la educación secundaria, en cualquiera de sus modalidades y orientaciones.⁸ Desde luego, el completamiento de la escolaridad obligatoria, establecido no sólo como un deber sino también como un derecho de todos, depende de la capacidad del Sistema Educativo para ampliar la retención. En este sentido, alcanzar las metas de obligatoriedad escolar supondrá para la Ciudad la constitución de un modelo pedagógico, que abarque a la escuela primaria y a la escuela secundaria respetando sus especificidades, y que permita no sólo retener a los alumnos durante este amplio período de formación, sino definir y distribuir a través del Sistema contenidos más actualizados, y elevar la calidad de la educación común.

⁶ Se propicia además la organización de nuevas formas de agrupamiento (distintas del grado escolar clásico), cuando se lo considera necesario, para generar condiciones de trabajo pedagógico que hagan posible que niños y niñas en situación de riesgo educativo (que ingresan muy tarde al Sistema, o que han repetido varias veces y acumulan una importante sobreedad) tengan mejores oportunidades para aprender. Véase G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Programa de Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Proyecto Conformación de grados de aceleración. *Bases pedagógicas de los grados de aceleración*, 2004.

⁷ "La Ciudad asume la responsabilidad indelegable de asegurar y financiar la educación pública, estatal, laica y gratuita en todos los niveles y modalidades, a partir de los cuarenta y cinco días de vida, hasta el nivel superior, con carácter obligatorio desde el preescolar hasta completar diez años de escolaridad, o el periodo mayor que la legislación determine (...)", *Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*, 1996, Artículo 24.

Una definición similar había realizado tres años antes la Ley Federal de Educación.

⁸ "(...) La obligatoriedad comienza desde los cinco años de edad y se extiende como mínimo hasta completar los trece años de escolaridad." Ley 898, "Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del Nivel Medio", sancionada el 17 de septiembre de 2002, BOCBA n° 1542 del 8 de octubre de 2002.

PROPÓSITOS

El logro de las finalidades planteadas se sustenta en los conocimientos, las experiencias y los ambientes de trabajo que las escuelas proporcionen a los alumnos. Su cumplimiento se apoya en la posibilidad de que cada escuela elabore una propuesta pedagógica dentro de los marcos que prescribe este *Diseño Curricular*, que atienda los diferentes puntos de partida de los alumnos evitando que esta diferencia se convierta en desigualdad.

La formulación de propósitos enfatiza la responsabilidad de la escuela desde la perspectiva de la enseñanza. Expresa las acciones que deben ser realizadas para permitir el logro de las finalidades de la educación general básica. Son compromisos que la escuela asume, sintetizan los rasgos centrales de la experiencia formativa que propone y, en algunos casos, explicitan las condiciones de las situaciones educativas para el aprendizaje de todos los alumnos.

Para lograr las finalidades expresadas la escuela tiene la responsabilidad de:

- Ofrecer a los alumnos una selección de saberes y prácticas relevantes, definidos a partir de las diferentes ramas de la ciencia y de otros campos de la cultura, así como promover la comprensión del carácter histórico, público, colectivo y cambiante de estos tipos de conocimiento.
- Establecer encuadres institucionales acordes con los valores de libertad, tolerancia, igualdad, verdad, justicia, solidaridad y paz, y promover la reflexión acerca de su significado en contextos particulares.
- Ofrecer situaciones para que los alumnos construyan su pertenencia social y cívico-política a nivel de la Nación y de la Ciudad.
- Brindar oportunidades para que los alumnos tomen contacto con el patrimonio natural y cultural de la Nación y la Ciudad, y valoren su significación.
- Incluir en las propuestas didácticas de las diversas áreas la oferta del patrimonio artístico, arquitectónico, recreativo, informativo y de servicios de la Ciudad de Buenos Aires.
- Organizar propuestas de enseñanza que brinden a todos los alumnos la posibilidad de aprender sin violentar ni descalificar sus marcos de referencia personales, familiares y culturales.
- Desarrollar propuestas de enseñanza que, partiendo del reconocimiento de las situaciones de inequidad en el acceso a los bienes

materiales y simbólicos, aseguren el acceso a los aprendizajes fundamentales y enriquezcan la perspectiva universal de la cultura a la que todos tienen derecho.

- Ofrecer oportunidades para que los alumnos se comprometan con su propio aprendizaje y desarrollen una confianza creciente en sus posibilidades.
- Preservar a lo largo de los distintos años escolares la continuidad de la experiencia escolar de los alumnos, identificando prioridades y estableciendo criterios para la inclusión de diferentes proyectos que enriquezcan el trabajo pedagógico.
- Proponer una oferta equilibrada entre la organización grupal e individual de la tarea alentando en ambas tanto el compromiso de cada alumno con su propio aprendizaje como la cooperación entre ellos.
- Organizar equipos de trabajo donde los alumnos aprendan a cooperar, respetar las diferencias, valorar a los demás, expresar sus ideas, justificarlas, conocer o considerar las ideas de los otros.
- Propiciar la participación de los alumnos en el diseño, la realización y la evaluación de proyectos a corto, mediano y largo plazo.
- Promover el uso diversificado de la biblioteca escolar y del aula vinculado con los proyectos de trabajo.
- Generar situaciones para que los alumnos conozcan y usen tecnologías de la información y la comunicación.
- Brindar oportunidades para que los alumnos analicen y reflexionen acerca de los mensajes provenientes de los medios de comunicación.
- Ofrecer experiencias concretas de participación ligadas a problemáticas del entorno social y natural, promoviendo la reflexión sobre el impacto de las acciones humanas.
- Promover instancias variadas que alienten la participación de los alumnos en actividades comunitarias y que les permitan comprender las problemáticas que afectan a distintos grupos de personas.
- Utilizar la deliberación como modo de enfrentar situaciones conflictivas y ofrecer formas sistemáticas para la organización de los debates.

- Promover una actitud favorable para el cuidado de uno mismo y de los demás, mediante el conocimiento y el desarrollo de prácticas cotidianas saludables.
- Organizar los tiempos y espacios de trabajo y de esparcimiento, alternando períodos de trabajo intenso con esparcimientos razonables, ofreciéndoles también estímulos que favorezcan el juego.
- Brindar oportunidades que permitan a los alumnos realizar opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades por desarrollar y áreas de conocimiento que se pueden profundizar.
- Promover situaciones en las que los alumnos disfruten de ver concretadas sus producciones, sean éstas individuales o grupales.
- Ofrecer a los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás y de su proceso de aprendizaje, que les suministren información sobre el punto en el que se encuentran, les permitan ponderar sus logros y reconocer sus dificultades.
- Promover el respeto y la valoración de la tarea escolar y el desarrollo de hábitos de estudio y trabajo.
- Construir normas adecuadas para la convivencia, el trabajo escolar, el cuidado de los espacios comunes, materiales y equipamientos y garantizar su cumplimiento.

CARACTERIZACIÓN DEL PRIMER CICLO

Los tres años iniciales de la escuela primaria constituyen su primer ciclo. Si bien, para la mayoría de los niños, el ingreso a la escolaridad básica está precedido por la asistencia al Nivel Inicial, no cabe duda de que el inicio de la escuela primaria marca un hito importante en la vida del niño y de su familia.

Desde el punto de vista de los contenidos de la enseñanza, este ciclo propone involucrar a los alumnos en la complejidad que supone el conocimiento de la realidad en la que están inmersos, a través de las propuestas de las diversas áreas. Por su carácter de apertura al universo de los temas y problemas que estructuran la formación general básica de los alumnos, y en consonancia con sus potencialidades, el primer ciclo hace hincapié en todo lo que facilite el encuentro de los alumnos con diversos sectores de la experiencia cultural y la reorganización de las adquisiciones –producto de su paso por el Nivel Inicial o extraescolar– en dirección a la apropiación de los diversos campos del saber. Así, la propuesta de las diversas áreas para el ciclo enfatiza la adquisición progresiva de saberes y prácticas ligados a diversos ámbitos de la experiencia, desde los desafíos del movimiento hasta la utilización de la computadora como recurso o la producción artística; la valorización de los temas y problemas de la realidad cotidiana que el niño conoce y de las peculiaridades de los grupos culturales de origen de cada uno; las aproximaciones descriptivas al mundo social y natural, y el inicio de la distinción de dimensiones y la construcción de explicaciones; la validación de las producciones recurriendo a ejemplos, a constataciones empíricas y a argumentos muy ligados al contexto de adquisición de los conocimientos.

Todos los contenidos de las áreas que se estipulan para el primer ciclo son considerados importantes para abordar un proceso formativo de larga duración en cada una de ellas, aunque la expectativa social esté centrada en la alfabetización y en el aprendizaje de las operaciones aritméticas elementales. En este ciclo, los alumnos aprenderán que el conocimiento permite encontrar explicaciones para diversas situaciones y proporciona herramientas para explorar la resolución de problemas. En estos grados se constituirá la base de experiencias formativas en las diversas áreas sobre la que se apoyarán las propuestas nuevas, y gradualmente más complejas, de los siguientes años.

Desde el punto de vista de la interacción con otros, se espera que a lo largo de este ciclo los niños avancen en las diversas formas de cooperación ligadas al aprendizaje: que aprendan a compartir sus hallazgos, a sostener sus opiniones y a modificarlas escuchando las de los demás; que reconozcan el conflicto como inherente al compartir objetos materiales y experiencias escolares, así como la posibilidad de solucionarlo con el diálogo.

Es en el transcurrir de estos primeros años que los alumnos comienzan a formarse como escolares, aprendiendo el sistema de roles y normas que marcan la relación entre los alumnos y los adultos que forman parte de la escuela.

En este ciclo, los niños aprenden la manera en que se plantean, enfrentan y resuelven los conflictos en la escuela primaria, adquieren hábitos y actitudes necesarias para la producción y la convivencia en la institución, aprenden qué es lo que está permitido y qué es lo que no lo está; descubren que las experiencias y los conocimientos ya adquiridos juegan un papel importante a la hora de aprender nuevos contenidos, experimentan qué es lo que sucede cuando se equivocan, cuáles son los efectos, etc. Son años importantes por el sentido fundacional que tienen en lo que se refiere al contrato de la escuela con los alumnos y con sus familias.

Las estadísticas educativas de la Ciudad de Buenos Aires muestran que en este ciclo, en especial en su primer año, se ha concentrado siempre el mayor índice de repitencia que se registra en la escolaridad primaria. El trabajo didáctico que se propone para primer ciclo ha sido diseñado procurando atender a las condiciones que se relacionan con este fenómeno; sobre todo se busca ofrecer estrategias de trabajo y consideraciones sobre la organización de la situación escolar que contribuyan a revertir la experiencia de fracaso de muchos niños en los primeros años de su escolaridad y a consolidar una buena incorporación a la escuela. El compromiso del Sistema Educativo de la Ciudad es que la propuesta pedagógica que se desarrolle en cada escuela en el primer ciclo facilite la incorporación de todos los alumnos a la situación escolar, garantice su permanencia en la escuela y posibilite los resultados educativos en los tiempos regulares de la escolarización y en una situación adecuada a las características y necesidades de los chicos de estas edades.

En especial, la propuesta curricular de Prácticas del Lenguaje está fuertemente orientada a prevenir el fracaso en esta área, fuente fundamental de repitencia del primer grado. Esto se manifiesta sobre todo en la prioridad acordada a la participación de los niños en situaciones de lectura del maestro, en la fuerte presencia de la lengua escrita en el aula, en el énfasis que se hace en tender puentes entre los conocimientos previos de los niños y lo que se intenta enseñar.

EL PRIMER CICLO COMO APERTURA DE LA ESCUELA PRIMARIA

En el primer ciclo se inicia un nuevo contrato de los niños con la institución escolar. En nuestra Ciudad, es altamente probable que los niños hayan asistido al Nivel Inicial, pero, aun habiendo participado en instituciones que toman los recaudos necesarios para favorecer la continuidad pedagógica de los procesos educativos, la articulación posible y deseable no evita que se consideren las diferencias entre niveles a la hora de pensar cómo impactan en la experiencia escolar de niños y niñas.⁹

Así, la organización de las actividades y las normativas institucionales que rigen ambos niveles no son las mismas. Piénsese, por ejemplo, en las diferencias en cuanto a las exigencias de promoción, en la organización particu-

⁹ Véase también "Propósitos de la Educación Inicial. Articulación entre niveles", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000, pág. 34.

lar del espacio, del tiempo, del juego y de las actividades; en los recreos, la disciplina. Todos ellos son aspectos que repercuten en la consideración de las diferencias entre estos niveles.

Las diferencias organizativas, normativas e incluso históricas entre estos dos niveles del Sistema Educativo inciden también en las representaciones sociales que se sostienen acerca del jardín y de la escuela, y de lo que sucede dentro de ellos, suscitando expectativas diferentes según se trate de la educación inicial o básica.

La cultura propia de la escuela, con sus prácticas, escenarios, actores, episodios, formatos de interacción, actividades, tareas, contenidos, etc., conforma un todo característico, específico y diferenciado de otros contextos, "de forma que una de las adquisiciones primeras y básicas que tienen que realizar los niños-as, al comienzo de su escolaridad, es construir un modelo específico y adaptado a las características y demandas del contexto escolar, que les permita entender todo lo que en él ocurre. No pueden trasladar, sin más, lo ya aprendido en otros contextos".¹⁰ Es en este sentido que se habla aquí de un nuevo contrato con la escuela.

La utilización del término *contrato* no supone desconocer las diferencias en las capacidades de decisión de los adultos con funciones docentes y de los niños que se incorporan como alumnos, pero permite expresar la idea de que existen reglas que ordenan la vida escolar y deben ser compartidas por todos. Además de las reglas comunes a toda escuela, los alumnos necesitan aprender el modo particular en que cada institución define su funcionamiento interno. Estar y moverse en la escuela supone un aprendizaje que ésta debe preocuparse por tematizar, y que, por otro lado, no se cumple de una vez y para siempre.

Este contrato se resignifica a lo largo de la escolaridad. En primer lugar, porque los niños participan de la dinámica escolar interviniendo en ella, contribuyendo con su participación a moldear el funcionamiento escolar al mismo tiempo que éste los constituye como alumnos; y en segundo lugar, porque la escuela misma va modificando lo que propone a los alumnos en cada ciclo, conforme sus aprendizajes les van permitiendo formas de inserción cada vez más autónomas en la dinámica institucional.

El primer ciclo, como ciclo de entrada a la educación primaria, ofrece la oportunidad de generar una relación de los alumnos con la escuela de modo que ésta sea visualizada por ellos como un lugar donde se producen experiencias relevantes: donde se abre el horizonte a otros mundos; donde se conoce a nuevos compañeros con los que se desarrollan formas de vinculación afectiva y de relación a propósito de las tareas escolares; donde se contactan con cuestiones diferentes de aquellas que les ofrece su contexto cotidiano; donde es posible plantearse nuevas preguntas e inscribir la construcción de las respuestas en un proyecto formativo de largo plazo; donde se tiene la oportunidad de conocer las propias posibilidades y ampliarlas; donde se aprenden los propios límites y se trabaja para superarlos.

Desde estas y otras perspectivas, el primer ciclo es relevante para la constitución de la trayectoria escolar posterior: contribuye, en parte, a signar la escolaridad de los chicos, porque construye visiones acerca de la

¹⁰ José Arnay. "Reflexiones para un debate sobre la construcción del conocimiento en la escuela: hacia una cultura científica escolar", en María José Rodrigo y José Arnay (comps.), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós, 1997, pág. 46.

escuela, de las experiencias que tienen lugar en ella y de sí mismos como alumnos. Estas contribuciones no están restringidas a los momentos iniciales del ciclo; aunque el ingreso a la escuela, el primer día de primer grado, resulta una situación relevante en la memoria de todos y es objeto especial de atención social, la construcción del vínculo con la escuela va mucho más allá. En este sentido, la perspectiva del ciclo es útil para proponerse procesos de mediano plazo que favorezcan la continuidad de la experiencia escolar de los niños. Un riesgo del primer ciclo es construirlo sobre la imagen del niño que ingresa a la escuela: no debe olvidarse que se trata de un tramo de tres años de escolaridad, a lo largo del cual la propia experiencia escolar va transformando a los niños ingresantes en alumnos que conquistan crecientes capacidades para moverse con mayor autonomía en la escuela y para aprender.

Dentro del ciclo, el cambio de maestro de un año a otro genera una nueva necesidad de adecuación: un aprovechamiento de lo aprendido en el trabajo con el maestro anterior para una percepción apropiada del estilo del nuevo maestro/a. En este contexto de cambios de maestros, las otras áreas (conocidas como curriculares en el marco de la vigencia del *Diseño Curricular* de 1986), se encuentran en otra situación: suele suceder que los docentes trabajan con un mismo grupo de alumnos a lo largo de varios años. En este sentido, los profesores de estas áreas se presentan en la perspectiva del ciclo como un factor de continuidad para los alumnos.

UNA PROPUESTA FORMATIVA ADECUADA A LOS CHICOS QUE ASISTEN A LAS ESCUELAS DE LA CIUDAD

Frente a los riesgos de segmentación y pérdida de sentido de la experiencia escolar, se pretende que la propuesta curricular para el primer ciclo en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires cuide que las situaciones que se ofrecen a los alumnos se justifiquen no sólo por su aporte al futuro de los niños y las niñas, sino también por lo que les ofrecen en el presente, en el tiempo de su infancia, y en la diversidad de infancias que tienen lugar en la Ciudad: la de los chicos que ingresan al Nivel Inicial desde muy pequeños, la de los chicos en situación de calle, la de los niños y las niñas cuyo tiempo extraescolar se dedica en buena medida a la tareas domésticas o al cuidado de los hermanos, la de aquellos sobreexigidos por múltiples actividades dentro y fuera de la escuela, la de los que no tienen quien los ayude con la tarea en casa...

¹¹ Interesa que el lector se detenga en el análisis del apartado "La diversidad, factor de enriquecimiento de las experiencias formativas", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y Media según denominación vigente), Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, 1999, pág. 47.

Que la escuela sea adecuada para los niños significa en primer término que las propuestas pedagógicas respeten el hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y todos tienen derecho a que las propuestas curriculares y didácticas sean elaboradas de modo tal que en su marco les sea posible aprender. Esto nos coloca frente a la consideración de la diversidad,¹¹ asunto nada fácil para una institución que, como la escuela, nació bajo un mandato homogeneizador. La diversidad tiene cau-

sas y fuentes conocidas: la Ciudad se caracteriza por una población heterogénea como consecuencia de las migraciones que han producido su poblamiento; la riqueza desigualmente distribuida produce modos muy diferentes de vivir la infancia en cuanto a oportunidades y cuidados; hay niños y niñas que requieren apoyos específicos para su integración en la escuela común.

Trabajar con la diversidad supone reconocer que todos somos diferentes, que todos los chicos tienen derecho a aprender, que sus marcos de referencia personales, familiares y culturales no pueden ser violentados o descalificados, que sus requerimientos educativos deben ser atendidos. La enseñanza en el primer ciclo no puede diseñarse en la perspectiva engañosa de una población "igualada", porque el precio de este engaño es una igualación por defecto, porque salen del Sistema o tienen dificultades para progresar en él quienes no son incluidos por la propuesta escolar.

El respeto por las variedades lingüísticas que aparecen en el aula no se sostiene sólo como ejemplo de la actitud que los adultos deben desplegar en las escuelas y procurar desarrollar en los chicos, sino que se apoya en la convicción de que la diversidad es un factor de enriquecimiento para todos. En efecto, conocer las variedades lingüísticas utilizadas por diferentes hablantes del castellano es aumentar la propia competencia lingüística; conocer la cultura de otros grupos humanos es enriquecer la comprensión de la cultura.

Al mismo tiempo, la escuela debe ofrecer un horizonte de igualdad para todos: la existencia de la diversidad no puede ni debe permitir la convalidación de la desigualdad. Este currículum, como herramienta de política educativa y de trabajo para los equipos docentes, es resultado de esfuerzos sostenidos por atender los principios de justicia curricular.¹² Pero requiere que el trabajo con la diversidad se despliegue en el nivel de las propuestas didácticas; no en el sentido de que a alumnos diferentes correspondan propuestas didácticas diferentes, sino en el sentido de definir qué características debe tener un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, a pesar de sus desiguales oportunidades sociales.

La escuela debe apostar a movilizar la capacidad y el deseo de aprender de cada alumno, de tal manera que cada uno pueda encontrar su lugar; no necesariamente el mismo lugar para todos, pero sí un lugar *educativamente equivalente* para todos, en el sentido de que habilita a todos para aprender, y que lo logra precisamente en tanto acepta diversificarse.

La diversidad debe ser tomada no sólo como un asunto a respetar, mucho menos como un problema a resolver, sino como un rasgo intrínseco de la situación social que constituye la vida escolar, que puede tener connotaciones positivas en relación con los aportes de cada uno en el proceso de aprendizaje. En lugar de pensar en los prerrequisitos que deben "traer" los alumnos para aprender tales o cuales contenidos, es tarea de la escuela pensar las formulaciones pedagógicas con mayor capacidad para incluir a los

¹² Según Connell, los currículos injustos son aquellos, que por las prescripciones que realizan, por las prácticas que habilitan, y por las que silencian o excluyen, confirman la situación de los menos favorecidos, permiten que algunos grupos tengan mayor participación que otros en la ciudadanía, u obstaculizan el cambio en dirección a la producción histórica de la desigualdad. Véase Robert Connell. *Escuela y justicia social*, Madrid, Morata, 1997.

alumnos en condiciones normales de escolarización, desde luego tomando en consideración sus saberes y vivencias extraescolares.

La Ciudad no propone un currículum diferente para los chicos con necesidades educativas especiales: tienen derecho a los aprendizajes que propone este *Diseño Curricular*, con las adecuaciones del caso. Ellos no requieren un currículum diferenciado sino uno abierto, a partir del cual las escuelas con ayuda de los sistemas de apoyo podrán formular las adecuaciones curriculares que se requieran.

Las iniciativas de integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas comunes se vienen realizando en la jurisdicción desde hace tiempo y han dado lugar a una experiencia que es importante recoger. Hemos aprendido que un alumno puede ser definido por una institución como alumno común y por otra como alumno con necesidades especiales, dependiendo no sólo de sus características y del grado de apoyo del sistema familiar sino también de las propias condiciones institucionales: la actitud de mayor o menor reconocimiento, respeto y búsqueda de recursos frente a la diversidad por parte del equipo de conducción y docente, el grado de flexibilidad o rigidez de los enfoques didácticos y los criterios de evaluación, la experiencia previa con alumnos en situaciones similares, los recursos materiales y edificios, el grado de reflexión sobre los mecanismos de rotulación y segregación característicos del funcionamiento normalizador de las escuelas, etc. Aunque una inclusión exitosa no depende sólo de la escuela, planificar la inclusión, sensibilizar a los otros alumnos y a sus padres, desarrollar formas de trabajo junto con el personal especializado, son tareas en las que la iniciativa escolar es irremplazable.

Que la escuela sea adecuada para las niñas y los niños significa también que es necesario otorgar importancia y respetar las características y las prácticas específicas de los chicos de esta edad. Muchas veces los adultos consideran algunas de estas cuestiones como "cosas de chicos"; expresión que puede hacerles sentir que lo que les pasa no es importante, que de eso no vale la pena ocuparse. La discusión en un recreo sobre la propiedad de un objeto, la preocupación por algún cambio en la rutina, son algunos ejemplos del tipo de situaciones que deben ser reconocidas como preocupaciones en la vida de los niños, y que por tanto merecen ser tenidas en cuenta, tratadas y analizadas con ellos, en un clima donde sea posible expresar una angustia porque se puede confiar en la contención de los adultos y en su colaboración para resolver la situación de manera adecuada.

La organización de los tiempos y espacios de trabajo y de esparcimiento de los chicos en el ciclo debe realizarse contemplando que necesitan alternar períodos de trabajo intenso con esparcimientos razonables, que se les debe ofrecer tiempos, espacios y estímulos que favorezcan el juego, que los parámetros organizativos no deberían modificarse sin advertirles sobre ello, etcétera.

En estos años de establecimiento de las bases para la trayectoria escolar de los sujetos, los chicos necesitan sentirse convocados a intervenir, a

través de situaciones en las que puedan tomar la palabra y hacerse escuchar, a la vez que aprenden a escuchar a los otros, y también a través de la recuperación de lo realizado por sí mismos o con los demás. De manera enfática se señala la necesidad de definir momentos para compartir las producciones, sean éstas individuales, de pequeños grupos o de toda clase. Estos momentos para compartir las producciones deben ser parte de las previsiones que se toman al planificar la enseñanza y se relacionan con el tiempo didáctico: destinar tiempo a recuperar lo realizado, a compartir resultados, a reconsiderar lo producido, no constituye un mero "cierre" de una determinada secuencia de actividades, sino una instancia de aprendizaje, de visibilización de lo realizado, y de valoración de uno mismo como parte activa en esa producción.

Estas instancias para compartir lo realizado no pueden llevarse adelante si se desconoce que la escuela es un lugar donde los chicos pueden sentirse expuestos al estar sometidos a la doble mirada de los compañeros y de los docentes. Por eso es necesario dedicar esfuerzos en el trabajo del ciclo para desarrollar la confianza dentro del grupo que lleve a mostrar las propias producciones sin inhibición. Los chicos deben sentirse animados a tomar iniciativas, a ensayar sin temor a equivocarse, adquiriendo la experiencia de que se aprende tanto cuando los procesos y los resultados son adecuados como cuando se es capaz de reconocer lo que no es correcto, lo que ya no resulta (porque se encontraron mejores soluciones, porque hay un nuevo conocimiento que señala los límites del anterior, etcétera).

Se trata, ni más ni menos, de que la escuela a la que los alumnos se incorporan en este ciclo pueda ser un lugar donde los chicos, *todos* los chicos, se sientan reconocidos, respetados, cuidados, donde tengan una experiencia afectiva que contribuya a la consolidación de una buena visión de sí mismos, donde se sientan valorados en lo que saben y pueden, y respetados cuando las cosas no les salen bien, donde se fomente la curiosidad acerca del mundo y el deseo de conocer a otros.

EL APOORTE DEL PRIMER CICLO A LAS FINALIDADES

DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Las intenciones educativas que en este *Diseño Curricular* se expresan en las llamadas finalidades de la educación general básica se refieren a experiencias formativas que se desarrollan de manera prolongada en el tiempo. Cada ciclo realiza su aporte específico en función de la relación entre las experiencias o los aprendizajes que propone y aquellas intenciones educativas. Aquí se analiza el aporte específico que el primer ciclo realiza a las finalidades de la educación general básica, dentro de la escuela primaria.

Las consideraciones con respecto al papel del primer ciclo, en lo que se refiere a la apropiación de la cultura, se relacionan con la primera finalidad de la educación general básica: "garantizar el acceso a saberes, prácticas y experiencias culturales relevantes para la realización integral de las personas". El aporte específico del ciclo a esta finalidad consiste en proponer la entrada de los alumnos en la complejidad que supone el conocimiento de la realidad en la que están inmersos, a través de las diversas áreas. Estas consideraciones se relacionan también con aspectos específicos de la tercera finalidad, en especial con la promoción del "desarrollo de la personalidad", incrementando la capacidad de los alumnos "de conocerse y de cambiar, conocer el mundo e influir en él".

Éste es un ciclo de apertura y, por eso, hace hincapié en todo lo que facilite el encuentro de los alumnos con diversos sectores de la experiencia cultural y la reorganización de las adquisiciones previas en dirección a la apropiación de los diversos campos del saber. En él se enfatiza el contacto con objetos de enseñanza de cada área, adaptados a las características de los alumnos y a su historia formativa, pero asumidos en su propia complejidad poniendo cuidado en preservar el sentido que ellos tienen. Adaptar los contenidos no significa desvirtuar su sentido, enseñando y aprendiendo en los primeros años sólo "elementos aislados", "las primeras letras" o los "ámbitos sociales cercanos en el espacio y el tiempo", tampoco se trata de aprender en estos primeros años los "rudimentos" de..., para integrarlos y usarlos más adelante, cuando empiecen "las disciplinas en serio".

Así, lejos de restringir la experiencia en el primer ciclo a "lo cercano" en tiempo y espacio, en Conocimiento del Mundo se propone que las situaciones que se recorten para su enseñanza no se limiten a ejemplos cercanos, espacial y temporalmente, a los alumnos. La enseñanza deberá ampliar el horizonte ofreciendo contenidos escolares anclados en ejemplos de culturas, de personas, de lugares, alejados en el tiempo y en el espacio.

En el mismo sentido de promover el encuentro con sectores diversos de la experiencia cultural, incluso la utilización de los procesadores de textos y los conocimientos operativos básicos de la computadora forman parte de la enseñanza en el primer ciclo.

Se trata de ofrecer al alumno o alumna la posibilidad de establecer vinculaciones con los conocimientos que ya tienen como punto de apoyo para avanzar, de organizar interacciones sostenidas y diversas con los contenidos a enseñar (saberes, prácticas, procedimientos, etc.), proponiendo situaciones de dificultad creciente, volviendo sobre lo que se ha trabajado para vincularlo con lo que se está aprendiendo, tratando de abordar la resignificación y la sistematización de lo que se aprende. Reconociendo, en síntesis, que el aprendizaje procede por "aproximaciones sucesivas"; aproximaciones necesarias

cuando se propone abordar los contenidos en esta complejidad desde el primer ciclo, sin que se evite por ello evidenciar sucesivas progresiones anuales en el logro de los aprendizajes.

Todas las áreas de este ciclo sostienen la posibilidad de que todos y cada uno participen de una experiencia cultural amplia que les permita conocerse a sí mismos, a los otros y al mundo en que viven, tener una relación tanto receptiva como productiva con la cultura, construir sentidos para su experiencia personal inscribiéndola en los significados culturales compartidos. Para esta compleja significación de la apropiación cultural, todas las áreas de este currículum son importantes. La experiencia recogida en nuestra realidad escolar indica que los contenidos de las áreas a los que habitualmente se presta mayor atención son aquéllos relativos a la alfabetización y a las operaciones matemáticas. Sin embargo, es necesario modificar esta perspectiva: todos los contenidos de las diferentes áreas que se proponen para este ciclo son considerados importantes, en tanto su apropiación resulta indispensable para iniciar un proceso formativo de larga duración en cada una de ellas.

En este ciclo se establece una fuerte relación de los chicos con el aprendizaje sistemático de conocimientos, y el tipo de relación que se instaure puede condicionar el resto de su experiencia escolar. Desde el inicio, y por su inclusión en las situaciones didácticas, los alumnos se van formando ideas sobre qué es cada área de enseñanza que propone el currículum, y sobre ellos mismos aprendiendo dentro de esas áreas.

Que la escuela debe permitir la apropiación plena de la cultura significa también que debe ser igualadora en cuanto al acceso a bienes simbólicos valiosos para todos. La apropiación y el respeto por las manifestaciones culturales de los grupos de origen de los alumnos no son nunca justificativos para un empobrecimiento de la perspectiva universal de la cultura a la que todos tienen derecho. En particular, los alumnos del primer ciclo suelen estar centrados en sus propias pautas culturales, piensan que todas las personas viven, sienten y piensan de la misma forma. La escuela deberá ofrecerles situaciones que les permitan expresar sus propias pautas y contrastarlas con las de los otros, de modo que lleguen a comprender que en distintos contextos sociales y culturales se generan diferentes modos de actuar, que frente a situaciones semejantes pueden existir diversos puntos de vista, y a analizarlos y valorarlos siempre en el marco de principios éticos y de los derechos humanos.

EL PRIMER CICLO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA

Las consideraciones con respecto al aporte del primer ciclo a la construcción de la ciudadanía se relacionan con la segunda finalidad de la educación general básica: "brindar los saberes y las experiencias necesarios para que niños y adolescentes puedan intervenir progresivamente en los asuntos públicos, ejerzan diferentes maneras de participación en una sociedad

democrática y se formen como ciudadanos". También se relacionan con aspectos específicos de la tercera finalidad, en especial con la promoción del "pensamiento crítico, la solidaridad social y el juicio moral autónomo de los alumnos incrementando su capacidad de conocerse y cambiar, de conocer el mundo e influir en él".

Tal como se afirmó en el *Marco General*,¹³ la ciudadanía, como práctica de lo público, es la categoría en la cual la escuela busca incluir a todos sus miembros. Educar en la ciudadanía significa brindar las herramientas para el uso responsable de la libertad, para la conquista del disfrute pleno de los derechos humanos y para la participación autónoma en la vida común. El primer ciclo contribuye a la educación en la ciudadanía de maneras específicas, sobre las que se reflexiona a continuación.

En principio, en el primer ciclo la convivencia escolar es un buen escenario para la formación en los valores y las prácticas vinculados con la vida en sociedad. Este ciclo, en tanto entrada en la escolaridad común, lleva a los alumnos a aprender la compleja red de interacciones que propone la escuela, a conocer la manera en que allí se plantean, enfrentan y resuelven los conflictos, a participar de manera adecuada en la organización grupal y colectiva de las situaciones escolares. En este sentido, la conformación de un grupo escolar, la participación en actividades grupales comprendiendo responsabilidades y derechos, el reconocimiento y el respeto de las diferencias de los estudiantes, son aspectos que la escuela debe considerar como contenidos de enseñanza en el ciclo.¹⁴ La convivencia ofrece la oportunidad de analizar los conflictos como elemento constitutivo de los grupos humanos, así como para iniciar procesos de deliberación sobre los principios de justicia, solidaridad, cooperación y tolerancia que subyacen a muchas situaciones cotidianas.

Considerar que la convivencia escolar tiene un valor formativo propio implica, para los adultos de la escuela, tomar en serio los conflictos y las exigencias que aquella supone para los alumnos: las "cosas de chicos", las "peleas de chicos", son asuntos serios para los niños, pues convivir en la escuela significa para ellos un esfuerzo sostenido por escuchar a los otros, por esperar el momento adecuado para plantear o para hacer ciertas cosas, por aceptar los límites que los otros ponen a las propias iniciativas. En la escuela se aprenden otras realidades, otros modos de pensar, y aunque este aprendizaje constituye un aporte decisivo en la socialización de los alumnos, los adultos de la escuela no pueden dejar de considerar el esfuerzo que esto supone para los niños más pequeños.

El aporte del ciclo no se restringe, desde luego, al trabajo sobre la convivencia escolar. La escuela constituye un espacio público al que los niños se incorporan y que permite, en cuanto tal, abordar la cuestión de los derechos y las responsabilidades, la igualdad y las diferencias; así es como las relaciones entre las personas en el marco de una institución se constituyen en contenido de formación para los alumnos. Estas posibilidades se extienden a otros espacios públicos valiosos para los alumnos –por ejemplo, la plaza o la calle– que el trabajo en el primer ciclo puede resignificar como contextos a propósito de los cuales cabe plantear aquellas cuestiones.

¹³ *Op. cit.*

¹⁴ Destacar la convivencia escolar como escenario en el primer ciclo no implica desconocer que debe ser propuesta como objeto de análisis en el siguiente ciclo y en años posteriores.

Entre los aportes del primer ciclo a la construcción de la ciudadanía, no puede dejar de señalarse como un desafío central del ciclo establecer como modelo de funcionamiento la aceptación y el respeto por las diferencias. En el primer contacto con la escuela se pone de manifiesto la heterogeneidad que caracteriza a todo grupo humano. Si bien los alumnos que ingresan pueden compartir algunas características (tener edades aproximadas, vivir en un mismo barrio, tal vez haber estado juntos algunos años en el jardín), de todos modos conformarán un grupo heterogéneo a partir de sus diferentes experiencias vitales, las condiciones socioeconómicas de sus familias, sus orígenes culturales y sociales, sus intereses, sus expectativas, sus conocimientos, sus necesidades de apoyos específicos para avanzar en su experiencia escolar, etc. La escuela debe ayudar a los alumnos a comprender y a respetar la diversidad, estableciendo en este ciclo bases importantes para superar toda forma de discriminación y para potenciar las ventajas de la heterogeneidad. Como puede suponerse, trabajar estos asuntos hace imposible restringir el tratamiento de los contenidos a una instancia curricular determinada, sino que obliga a un trabajo institucional sostenido. No obstante, en el área Conocimiento del Mundo se prescriben además temas a tratar de manera sistemática en relación con las cuestiones que suscita la vida en sociedad.

A propósito de todas estas cuestiones, las reflexiones sobre los aspectos vinculados a la construcción de formas de participación social se ponen en acción en situaciones concretas, y no sólo como declaraciones de principios en vistas a una preparación para el futuro. La ciudadanía que debe construir la escuela no puede limitarse a una preparación para el futuro, sino que debe fomentar un ejercicio permanente de análisis de las propias prácticas culturales mediante las cuales los estudiantes se integran a la sociedad en formas progresivamente adecuadas a su edad como sujetos de derecho, como consumidores, como agentes de salud, como interlocutores de la comunicación social, como miembros del ambiente social y natural.

EL PRIMER CICLO Y LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS Y LAS ALUMNAS COMO ESTUDIANTES

Las consideraciones a este respecto se relacionan con la cuarta finalidad de la educación general básica: "garantizar el dominio por parte de todos los alumnos de las herramientas necesarias para continuar su aprendizaje más allá de la educación básica". En el transcurrir de los años del primer ciclo los alumnos comienzan a formarse como escolares en diversos aspectos.

En primer lugar, son años en los que los chicos aprenden el funcionamiento de la escuela. La adaptación a la institución escolar no ocurre sólo en el momento del ingreso; durante el ciclo, los chicos aprenden el sistema de roles y normas que marca la relación entre los alumnos y los adultos que forman parte de la escuela. Como ya señalamos, es durante estos primeros años que los niños aprenden la manera en que se plantean, enfrentan y resuelven

los conflictos en la escuela, adquieren hábitos y actitudes necesarios para la producción y la convivencia en la institución, aprenden qué es lo que está permitido y qué es lo que no lo está; aprenden a integrarse con sus particularidades al trabajo colectivo, etcétera.

En segundo lugar, en este ciclo se produce el aprendizaje de lo que significa la tarea escolar. Son años importantes por el sentido fundacional que tienen. Como anticipamos, en estos años los niños descubren que las experiencias y los conocimientos ya adquiridos juegan un papel importante a la hora de aprender nuevos contenidos, experimentan qué es lo que sucede cuando se equivocan, cuáles son los efectos, etc. El primer ciclo marca la entrada en un tipo de actividad escolar que tiene una sistematicidad diferente de la del Nivel Inicial. Forma parte de las situaciones que se promueven en el ciclo, experimentar que aprender implica cierto esfuerzo.

Así, en Matemática se señala que en estos años se trata de desarrollar en los alumnos la idea de que la resolución de un problema no es consecuencia del azar, ni de ser un adivino ni un genio, sino que se construye y requiere organización, perseverancia, etcétera.

Se espera que en estos años los chicos, bajo la guía del docente, logren organizarse y concentrarse para el particular tipo de tarea que propone la escuela. De allí la necesidad de trabajar con los alumnos en este ciclo criterios organizativos que permitan optimar las condiciones (espaciales, de tiempo, de recursos) en las que tiene lugar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela (en el caso de las salidas, por ejemplo), fundando criterios y estableciendo dinámicas de trabajo que perduren en años posteriores.

Este *Diseño Curricular* brinda orientaciones para ello. Así, por ejemplo, el área de Informática se detiene con cuidado en el análisis de las normas que deben construir los niños para una utilización adecuada de la sala de computación. En Plástica, se enfatiza la necesidad de generar pautas de organización para la tarea que puedan extenderse y recuperarse en los años posteriores.

Formarse como escolares implica también, en este ciclo, aprender a trabajar con otros, a partir de la organización que proponen el docente y la tarea. Gracias a su participación en las situaciones sociales de aprendizaje que propone la escuela, los chicos aprenden acerca del modo de cooperar, respetar las diferencias, valorar a los demás, confiar en los otros, participar en discusiones, expresar las ideas, justificarlas, escuchar las ideas de los otros, organizarse en un equipo de trabajo, etc. Es fundamental que estos aprendizajes se realicen en este ciclo dando continuidad al trabajo comenzado en el Nivel Inicial.

Son años en los que es posible construir un modelo de aprendizaje cooperativo. La naturaleza colectiva de la institución escolar ofrece la oportunidad de poner a los niños tempranamente en interacción con otros en contextos de aprendizaje. A través de la participación en instancias interactivas, los

alumnos no sólo aprenden y progresan en el dominio de ciertos conceptos, prácticas y procedimientos, sino también en la valoración de los aspectos cooperativos, intrínsecamente sociales, de la construcción de saberes. A través de dicho trabajo, la escuela puede transmitir una visión del carácter social de determinados quehaceres tal como tienen lugar fuera del ámbito escolar.

Formar a los chicos como escolares significa, finalmente, que la escuela desarrolle intervenciones específicas dirigidas al desarrollo de posibilidades de trabajo autónomo, en condiciones adecuadas a la edad de los alumnos de este ciclo. La autonomía debe ser pensada en diversos aspectos: en la resolución de las tareas, en la comprensión y el acatamiento de las normas, en las elecciones cotidianas vinculadas a los compañeros y los equipos de trabajo y de juego, en el uso de los materiales escolares y el aprovechamiento del espacio de trabajo, etc. Esta autonomía no se construye como mero efecto del paso del tiempo en la escuela, sino que debe ser apoyada por medio de un trabajo pedagógico organizado, tomando como perspectiva la larga duración del ciclo e interrogándose sobre el aporte de cada año y de cada equipo docente a los logros de cada grupo de alumnos a este respecto.

OTRAS CONSIDERACIONES SOBRE LA PROPUESTA

PEDAGÓGICA PARA EL PRIMER CICLO

Además de la relación estrecha que se indica en este currículum entre las finalidades de la educación general básica y la especificidad de la propuesta pedagógica del primer ciclo, existen otros aspectos de esta última que fueron tenidos en cuenta en la elaboración de las diferentes áreas que constituyen la estructura curricular del ciclo y que interesa destacar aquí.

EL TIEMPO DIDÁCTICO EN LA PERSPECTIVA DEL CICLO

En relación con los contenidos que la escuela tiene la función de transmitir y de los que, por ende, se espera que los alumnos se apropien, las investigaciones psicológicas y didácticas llevadas a cabo en los últimos años han señalado la larga duración de muchos procesos de aprendizaje de contenidos que se consideran centrales en la experiencia escolar de los primeros años. Ésta ha sido una de las razones tenidas en cuenta para la organización de la escolaridad por ciclos.

Ampliar el tiempo didáctico para el logro de aprendizajes complejos no significa sólo dar más tiempo para hacer las mismas cosas, ni proponer una "pedagogía de la espera". Inscribir el proyecto de enseñanza en una perspectiva temporal de largo plazo, como es la del ciclo de tres años, implica aprovechar la posibilidad y el desafío de contar con más tiempo al servicio del aprendizaje, desplegando una variedad de intervenciones didácticas adecuadas que favorezcan una verdadera apropiación de los contenidos que la

escuela ofrece a todos los alumnos, brindando continuidad en su aprendizaje y respetando la diversidad de puntos de partida y estilos.

En este sentido cabe recordar que durante muchos años, se ha interpretado como lentitud o demora en la apropiación de la lengua escrita el tiempo diferente que toma la alfabetización de los niños que han tenido pocas oportunidades de interacción con la lengua escrita, en comparación con aquellos que han tenido mayores oportunidades antes del ingreso a la escuela primaria. Hoy en día sabemos que el problema no es de "ritmo de aprendizaje", sino de tiempo de interacción con la cultura escrita. Un planteo ciclado de la alfabetización, junto con una reconceptualización de lo que significa alfabetizarse y con un mejor conocimiento de las desiguales condiciones de partida de los alumnos en el momento de ingresar a la escolaridad obligatoria, evita la sanción formal y simbólica del fracaso a muchos niños en su primer año de escolarización.

La contracara de esta perspectiva de largo plazo es la necesidad de garantizar el sentido de las situaciones didácticas cotidianas. Aunque la mayoría de los conceptos que se enseñan en la escuela requieren mucho tiempo de trabajo, el sentido debe preservarse en cualquier recorte de escala: no sólo en la perspectiva prolongada del ciclo o del año escolar, sino en el corto plazo de la clase. Extremando el argumento, inscribir la experiencia de los alumnos en el proyecto formativo de la escuela es darle sentido a lo que sucede en cada clase.

LAS INTERACCIONES DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS ENTRE SÍ Y CON LOS DOCENTES

Si la interacción con los otros es fuente, situación y objeto de conocimiento,¹⁵ desde el primer ciclo la organización por parte del docente de la interacción entre los alumnos se revela imprescindible para lograr que los conocimientos escolares se hagan cada vez más explícitos y compartidos.

Dadas las particulares formas de pensar de los alumnos de este ciclo, los intercambios con los otros, cuando son objeto de trabajo didáctico, posibilitan que los alumnos descentren su pensamiento, sus propios puntos de vista, y abren ante todos el ámbito de posibilidades, generando condiciones para los avances en sus conocimientos.

El énfasis para el ciclo estará puesto en que los chicos aprendan a escuchar y a hacerse escuchar: la organización de las interacciones no se contentará con que los alumnos aprendan a respetar los turnos para la intervención de cada cual, sino que trabajará para que los chicos aprendan a tomar en cuenta lo dicho por el otro en un intercambio (sea de opiniones o de información) y para que puedan entender algunas condiciones de un intercambio con sentido.¹⁶ El ciclo también atiende a la necesidad de que los alumnos aprendan a organizarse para la tarea y a regular las interacciones con los otros en relación con esa organización.

Para que los aprendizajes en torno de las interacciones sean posibles, se requieren dos condiciones. Por un lado, las comunicaciones dentro de la sala

¹⁵ Véase "La interacción con los otros, fuente, situación y objeto de conocimiento", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General, op.cit.*, pág. 43.

¹⁶ Un trabajo más fino sobre las condiciones para la argumentación se propone como énfasis del segundo ciclo.

no deberían realizarse siempre en forma radial, en la dirección docente/alumnos, sino que deberían planificarse las situaciones didácticas generando situaciones de interacción entre los chicos. Por otro lado, en los intercambios generados en estos contextos didácticos se precisa una fuerte regulación del maestro, no en el sentido de condicionar los intercambios, sino de procurar que se escuchen las intervenciones, que se respete la diferencia, que se recapitule lo dicho, que vuelva a abrirse un problema que los chicos tienden a cerrar prematuramente, etc. Instalar estas instancias de intercambio en la escuela no deja de ser difícil tanto para el docente como para los alumnos, pero es necesario no renunciar a ellas y generar las mejores estrategias que faciliten la participación de todos los alumnos y al mismo tiempo les permitan, a través de sucesivas instancias de este tipo, aprender el modo de participar en ellas.

LOS INTERESES DE LOS ALUMNOS, LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LAS EXPERIENCIAS DE LA VIDA COTIDIANA

Hoy es un lugar común el reconocimiento de la construcción extraescolar de conocimientos por parte de los alumnos. La modificación y el enriquecimiento paulatinos de los llamados conocimientos o ideas previas se propone como efecto de la tarea escolar.

Así, si se lee con detalle la presentación de cada uno de los bloques del área Conocimiento del Mundo, se verá que se realiza una consideración específica de las formas en que los chicos que asisten al primer ciclo piensan las cuestiones que cada bloque habrá de plantearles, y también se especifica el modo en que el trabajo pedagógico que se propone en el área contribuirá a la complejización, la relativización y la transformación de aquellos modos de pensar.

La consideración de los conocimientos previos de los chicos en la tarea didáctica no significa que el docente siempre deba realizar un examen minucioso de éstos. Se trata, en cambio, de planificar la enseñanza considerando las condiciones que deberían cumplir las situaciones, para que estos conocimientos previos se desplieguen como medio de resolver la tarea, propiciando su puesta en acción y convirtiéndolos en objeto de análisis y reflexión cuando sea posible.

Con respecto a los intereses de los alumnos, se suele afirmar que la enseñanza, sobre todo en los primeros años, debería orientarse en función de ellos. Es necesario aclarar que los intereses infantiles no siempre abarcan todo lo que se supone que los chicos deben aprender;¹⁷ otras veces son sumamente variables de un niño a otro. En tal sentido, la escuela debe poder inscribirse en la trayectoria intelectual de los chicos como un lugar donde se entre en contacto con otros asuntos que tienen la posibilidad de volverse interesantes, de transformarse en inquietudes personales. Se trata de rescatar las verdaderas inclinaciones que tienen todos los niños hacia el conocimiento, la exploración y el descubrimiento, presentando las propuestas de enseñanza de

¹⁷ Lo que se supone que los chicos deben aprender se refiere a "la naturaleza facilitadora de la cultura humana como una caja de herramientas para niños activos y emprendedores en busca de un mayor dominio sobre sus mundos", siendo la escuela la institución más claramente comprometida con la comunicación de cultura en el tiempo de la infancia. Véase Jerome Bruner. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Morata, 1997, pág. 99.

manera tal que posibiliten que se entusiasmen y comprometan con ellas, y con los "otros mundos" con los que ellas permiten contactarse.

Este *Diseño Curricular* ofrece numerosos ejemplos del acceso a otros mundos por la participación en la experiencia escolar. Así, en Música los chicos entran en contacto con lo que no conocen, con otras músicas, con otros ritmos, con otras formas de expresividad, más allá de las que consumen a través de los medios de comunicación.

En la escuela los chicos aprenden ciertas modalidades y reglas de la actividad intelectual que no se aprenden por simple inmersión en la vida cotidiana. En este sentido, el trabajo didáctico del ciclo debe proponerse una resignificación del conocimiento cotidiano y poner especial atención en los aprendizajes que los chicos no tienen oportunidades de realizar si la escuela, como institución que recibe alumnos provenientes de diversos sectores socioculturales, no los procura como efecto del trabajo de enseñanza.

Así, en Matemática sucede que los niños resuelven en la vida diaria múltiples problemas similares a los problemas aritméticos o espaciales que se plantearán en la escuela. Sin embargo, la vida diaria raramente demanda producir registros de lo que se ha hecho o discutir sobre lo adecuado o económico de un procedimiento, aspectos cuyo abordaje propone la escuela en situaciones didácticas específicas.

LA CIUDAD DE BUENOS AIRES COMO ESCENARIO DE APRENDIZAJE Y COMO OBJETO DE ESTUDIO

En este *Diseño Curricular* se propone el aprovechamiento de la oferta de la Ciudad, que genera condiciones únicas para el desarrollo de la experiencia formativa de los alumnos. Así, y según se establece en las propuestas didácticas de las áreas, la escuela deberá brindar posibilidades para organizar visitas a museos, tanto de ciencias naturales como artísticos o históricos; para la consulta a bibliotecas; para la asistencia a muestras y espectáculos de todo tipo; para el aprovechamiento de las instituciones dedicadas a actividades corporales, etc., integrando estas salidas a la planificación educativa regular.¹⁸

Se trata de que la escuela haga más fluidas sus vinculaciones con el entorno, proporcionando tantas experiencias de primera mano como sea posible, no como producto de la voluntad solitaria de algunos, sino como parte de un esfuerzo planificado, generando, de este modo, condiciones para que todos los alumnos inicien la apropiación del espacio urbano, con independencia de su lugar de residencia y sin restringirse a las zonas de la Ciudad que frecuentan en su vida cotidiana.

La Ciudad se convierte, además, en objeto de estudio en este ciclo, en especial en el área Conocimiento del Mundo. Dentro de ella, "Vivir en la Ciudad de Buenos Aires" constituye un bloque específico en el que se abordan tanto la

¹⁸ Para que las escuelas puedan aprovechar la oferta cultural de la Ciudad, en los últimos años se han revisado aspectos normativos y se puso la información acerca de dichas ofertas a disposición de las escuelas, a través del Programa "Buenos Aires en la escuela". También se incrementó el presupuesto para hacer posibles los traslados a museos, teatros, etc., de la población de menores recursos.

distinción de las diferentes zonas del espacio urbano vinculadas a las actividades que allí se realizan, como las situaciones sociales que permiten reconocer a las personas que viven en ellas, los contrastes y la diversidad, los cambios y las continuidades, los conflictos y los problemas de la vida urbana, con alcances adecuados a las posibilidades de abordaje escolar en este ciclo.

Conocer la vida en la Ciudad de Buenos Aires implica para los chicos conocer las normas que facilitan la circulación urbana y el desarrollo de criterios de cuidado para circular como peatones. Estas cuestiones son atendidas en las propuestas del ciclo. También comienzan a plantearse problemas salientes de la vida urbana, acotados en estos años iniciales a la reflexión sobre algunas de las consecuencias ambientales propias de la organización de la vida en la gran ciudad; por ejemplo, la disposición de los residuos urbanos, la necesidad de potabilizar y distribuir el agua para el consumo, las formas en que el ruido afecta la salud, la contaminación sonora y visual, etcétera.

UN SENTIDO RENOVADO PARA LAS EFEMÉRIDES

¿Siguen vigentes las efemérides del calendario escolar que conocemos? ¿Desde qué ideas y valores evocarlas? Estas preguntas merecen ser planteadas en el marco de una discusión más general.

Los orígenes de las celebraciones se remontan a las primeras sociedades agrícolas, que delimitaron tiempos comunitarios en relación con las tareas propias de la agricultura (tiempo de sembrar, tiempo de cosechar, etc.) y transformaron ciertos hitos anuales en celebraciones colectivas. El hito dio lugar al "rito". Las fiestas de celebración rompían la rutina cotidiana, proveían experiencias ricas y fundamentales para la sociedad, y cumplían diferentes funciones para su continuidad. A lo largo de la historia, la relación de cada pueblo con las fiestas tuvo numerosos matices. Esto se refleja en la adopción de calendarios litúrgicos propios de cada culto religioso, con fiestas y celebraciones específicas, que transmiten pautas y valores asociados a ellas.

Las fiestas tuvieron, entre sus funciones sociales básicas, un sentido educativo: el de incorporar a las jóvenes generaciones en las tradiciones de sus mayores, los valores comunitarios y el proyecto compartido. En tanto dispositivo, denotan una concepción basada en la repetición y en la presentación de modelos. También, y con el mismo sentido, los Estados nacionales incorporaron fechas sobre efemérides significativas para recordar sus orígenes, homenajear a sus héroes y consolidar los lazos de identidad nacional.

En la actualidad, al mismo tiempo que se asiste a una pérdida del sentido socialmente compartido de algunas fiestas, nuevas necesidades promueven otras búsquedas y variados intentos de recuperación. Las mismas tendencias globalizantes que nos ponen en comunicación con sectores alejados del planeta nos llevan a revisar los orígenes y las marcas actuales de nuestra identidad.

En la Ciudad de Buenos Aires, que ha vivido el ocaso de las fiestas populares, reaparecen las murgas ciudadanas, la música folclórica, el tango, las tradiciones de cada colectividad, entre otras muestras de que los ciudadanos estamos en

búsqueda de nuestras raíces. El país entero ha incorporado algunos de los eventos que signaron nuestra historia reciente a los actos que fortalecen la memoria colectiva.¹⁹ Por otra parte, los organismos internacionales han introducido nuevas conmemoraciones que promueven la reflexión sobre los grandes problemas y preocupaciones del mundo actual y de la convivencia internacional.²⁰

En este contexto, es conveniente analizar el lugar que ocupan las efemérides y los actos escolares en el proyecto formativo de la escuela. La adopción de fechas significativas de nuestra historia para la celebración escolar responde también a esta antigua y rica tradición de enseñanza de valores y transmisión de elementos de la identidad colectiva mediante eventos que se repiten cíclicamente a través de los años. Sin embargo, hay ciertos problemas y tensiones que es necesario resolver para llegar a criterios más claros de trabajo.

En primer lugar, el peso tradicional de las efemérides en la enseñanza de las Ciencias Sociales ha influido para que los docentes dedicaran una y otra vez largos períodos de estudio a la etapa de la revolución y la guerra de independencia nacional, que es la que reflejan nuestras fechas patrias, establecidas a finales del siglo XIX. A la vez, se suele sesgar la enseñanza de los procesos históricos con una carga mítica que es conveniente revisar desde los aportes de la historiografía. Los contenidos de enseñanza se han expandido y completado; si bien es importante que en momentos precisos de la escolaridad se estudien los sucesos históricos vinculados a las efemérides, no es necesario que se aborden todos los años en todos los ciclos lectivos para cada acto, tampoco que sólo se hagan cargo los grupos cuyos contenidos coincidan con el período histórico al que alude la efeméride.

Es necesario recuperar la carga emotiva de los actos patrios y homenajear a todos los que, en nuestra historia lejana o reciente, lucharon para construir un país mejor. Para ello, es necesario reivindicar el papel de la escuela como promotora de lazos comunitarios a través de su convocatoria al festejo popular y de la fiesta como acto pedagógico. En este sentido es posible escindir el trabajo en el área de Ciencias Sociales del ritmo impuesto por las fechas establecidas y fomentar su abordaje desde otras áreas, a cargo del maestro de grado o de los docentes de música, de plástica, de educación física, de tecnología.

En segundo lugar, aunque los actos escolares cumplen un papel importante para la formación de la conciencia ciudadana, pueden resultar insuficientes para preparar a los estudiantes en los desafíos cívicos del presente. Es importante reconocer que la formación en la ciudadanía exige un tratamiento pedagógico mucho más rico y complejo que no puede agotarse en el contenido de estas ceremonias.

En tercer lugar, los actos pueden apuntar también a la celebración de los valores que contribuyen a la construcción de identidades múltiples (como habitantes de un mismo país, de una misma ciudad, como latinoamericanos, como miembros de grupos diversos dentro de una misma sociedad): la libertad, la participación, el compromiso, la igualdad, el pluralismo, la solidaridad, la tolerancia y muchos otros. Son esos valores el telón de fondo de los hechos y héroes que recordamos, a los que dan sentido y trascienden en importancia. Por ese motivo, es de esperar que los valores que se rescatan en los actos escolares puedan iluminar las problemáticas cívicas del presente. Así como

¹⁹ Por ejemplo, el Día de la memoria (24 de marzo), en el aniversario del golpe militar de 1976; Día de la solidaridad con las víctimas del atentado terrorista a la sede de la AMIA - DAIA (18 de julio), etcétera.

²⁰ Tal es el caso del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), el Día Internacional contra la Discriminación Racial (21 de marzo), el Día Internacional de los Niños víctimas inocentes de la agresión (4 de junio), el Día Mundial del Medio Ambiente (5 de junio), el Día Internacional de la Alfabetización (8 de septiembre), el Día Mundial de los Alimentos (16 de octubre), el Día de los Derechos Humanos (10 de diciembre).

San Martín cruzó los Andes en su lucha por la libertad, ¿qué acciones son las que en nuestros días contribuyen a profundizar en los valores que dieron sentido a esa gesta?

En todos los casos, es necesario revisar la tradición escolar de las efemérides avanzando hacia propuestas más ágiles y más adecuadas tanto a la necesaria recuperación de las figuras y valores que gestaron la Nación, como a las preocupaciones actuales en el ejercicio de la ciudadanía.

LA EVALUACIÓN EN LA PERSPECTIVA DEL PRIMER CICLO

El problema de la evaluación se inscribe en una cierta manera de comprender la problemática de la escuela y lo social; involucra cuestiones de orden ético y político, y en modo alguno puede reducirse a una cuestión meramente técnica. La función evaluativa, constitutiva de la institucionalidad escolar, plantea definiciones vinculadas con el acceso a la información, con la autoridad de quien juzga, con la confidencialidad de los datos, con el uso de la información y con la toma de decisiones.

Las propuestas de evaluación de este documento curricular se inscriben en la preocupación firmemente establecida por el *Diseño Curricular* de 1986 por democratizar la educación. Procuran definir condiciones para la democratización de las prácticas de evaluación escolar, que fortalezcan la capacidad para evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por alumnos diferentes, y que establezcan la base de información necesaria para generar programas de mejoramiento de los aprendizajes y de atención a los problemas de abandono y repitencia en cada institución educativa.

Una de las mayores dificultades para este aporte estriba en encontrar las vías para mantener la coherencia entre el discurso sobre la evaluación y la práctica de la misma. No es extraño que afirmaciones valiosas sobre el papel de la evaluación, sobre la necesidad de constituirla en un proceso permanente, sobre su importancia para mejorar la enseñanza, etc., coexistan con prácticas evaluativas contrapuestas que permanecen sin revisión. De allí que nos propongamos establecer aquí orientaciones que no reiteren o resuman lo que "ya se sabe" sobre la evaluación, sino que provean criterios para reflexionar sobre ella en las escuelas y para construir programas concretos que aporten al mejoramiento de la enseñanza.

QUÉ EVALUAR CUANDO SE EVALÚAN LOS APRENDIZAJES

Uno de los recaudos principales para que la evaluación aporte al propósito más general de la democratización escolar se refiere a tener en cuenta los diferentes puntos de partida de los alumnos. Considerando la heterogeneidad constitutiva de los grupos escolares, la evaluación de los aprendizajes debe realizarse teniendo en cuenta esos diversos puntos de partida, relacio-

nados con las características socioculturales de los alumnos y con su trayectoria escolar.

La evaluación diagnóstica es la que permite establecer de forma adecuada estos puntos de partida. La más frecuente es la evaluación diagnóstica que se realiza a principios del año escolar. No debería convertirse en un mero trámite para satisfacer un requisito institucional, sino que requiere ser planteada como un delicado encuentro, en el marco de la clase, del docente con cada niño, de ambos con el "grupo", de todos con la tarea común. Esto es especialmente necesario al comenzar primer grado. Los chicos ingresan a la escuela con grandes expectativas, y las primeras formas de reconocer sus saberes –las formas en que se produzcan y las valoraciones que comuniquen las primeras "evaluaciones diagnósticas"–, determinarán en gran medida su relación con la experiencia de aprendizaje que la escuela quiere proponer.

Por otro lado, la evaluación con función diagnóstica no se circunscribe al inicio del año escolar, sino que se realiza cada vez que se abre una nueva etapa de trabajo en la enseñanza. A partir de las diversas situaciones que el docente plantee, se podrá tener información acerca de los conocimientos que los alumnos ya han construido, dado que se ponen en funcionamiento a lo largo del trabajo didáctico. Una dificultad que se enfrenta en el primer ciclo es que no siempre se pueden establecer con rigurosidad los "conocimientos previos". Sin embargo, la información que el maestro recabe le permitirá una apreciación general acerca del tipo de conocimientos que los alumnos manejan, los procedimientos que ponen en acción frente a las tareas, sus interpretaciones, los diferentes tipos de explicaciones, sus particulares modos de participación, etc., para luego evaluar en qué medida pudieron modificarlos, enriquecerlos y complejizarlos como resultado del proceso de enseñanza.

Cabe subrayar que de poco vale considerar los saberes iniciales de los alumnos en una evaluación diagnóstica, si luego se intenta una evaluación sumativa que exija rápidamente a todos los mismos puntos de llegada. Evaluar los progresos de los alumnos implica apreciar los conocimientos adquiridos en función de sus puntos de partida, considerar sus progresos no sólo en dirección a aquello que se espera sino también en relación con su situación inicial y con las condiciones de trabajo en el aula. Esto abre un segundo recaudo.

EVALUAR LOS APRENDIZAJES CON LA MIRADA PUESTA EN LA ENSEÑANZA

El segundo recaudo para que la evaluación sea parte del esfuerzo de democratización escolar reside en ser sistemáticos en el esfuerzo por diferenciar lo enseñado en la escuela de lo aprendido por los niños y las niñas fuera del ámbito escolar. En todas las áreas se ha enfatizado la necesidad de que la evaluación del aprendizaje se refiera sólo a aquello que se ha enseñado. La eva-

luación didáctica debe referirse exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados, ya que evaluar lo que no se enseña es contribuir a consolidar desde la escuela la desigualdad social.

Este recaudo supone, desde el punto de vista didáctico, un análisis cuidadoso de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos cada vez que se produce una evaluación. No estamos afirmando que sólo deban considerarse aprendizajes aquellas adquisiciones que podemos suponer que son producto de la enseñanza, ni estamos postulando una relación automática entre lo que se enseña y lo que cada alumno aprende: el aprendizaje no es un fiel reflejo de la enseñanza sino, siempre, resultado de un proceso personal. Pero en la escuela ese proceso personal está sostenido y promovido por condiciones institucionales y didácticas, y las oportunidades reales de los alumnos para aprender lo que la escuela se propone enseñar dependen de cómo estén definidas estas condiciones.

Se advertirá que en las propuestas de evaluación de todas las áreas se afirma, de una u otra forma, la necesidad de preguntarse qué deberían ser capaces de hacer y de comprender los alumnos como resultado del proceso realizado en clase. Definir los criterios de evaluación en relación con los objetivos pero también con las condiciones institucionales y didácticas es una demanda permanente para la evaluación de los aprendizajes en este currículum.

El análisis de las relaciones entre condiciones y oportunidades permite diferenciar lo que es posible aprender en la escuela bajo ciertas condiciones institucionales y didácticas, de lo aprendido por los niños y las niñas fuera del ámbito escolar. Aunque no desconocemos que las mismas condiciones de enseñanza generan aprendizajes diferentes en niños distintos, se subraya aquí el riesgo de discriminación escolar que es inherente a la evaluación de lo que no se ha enseñado, de lo que no podría aprenderse bajo las condiciones en que se ha diseñado la enseñanza. Es necesario estar advertidos de este riesgo y generar condiciones institucionales para que en la evaluación no se exija a los alumnos que sean capaces de hacer o de comprender lo que no puede esperarse razonablemente que hayan aprendido en el curso de la experiencia escolar. Si estas condiciones no se generan, se termina evaluando aprendizajes que se explican por las oportunidades sociales y, siendo éstas desiguales, se convalida institucionalmente la desigualdad.

La consideración de las condiciones didácticas se requiere no sólo para ser justos en la evaluación de los aprendizajes sino porque la evaluación en la escuela es un proceso permanente que forma parte del proyecto de enseñanza. En efecto, la evaluación, tanto formativa como sumativa, se plantea no sólo para obtener información sobre los logros y las dificultades en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sino también para obtener datos y elementos que permitan analizar y tomar decisiones sobre la marcha de la enseñanza y reorientar las intervenciones sobre el conjunto del sistema. En los apar-

tados sobre evaluación de todas las áreas se subrayan los modos en que aquella permite obtener información que permita tomar decisiones de manera más racional y fundamentada para mejorar la enseñanza.

SOBRE LAS MODALIDADES Y LOS OBJETOS DE EVALUACIÓN EN EL PRIMER CICLO

Las tradiciones didácticas de las diversas áreas del currículum marcan las modalidades de evaluación más frecuentes en cada una de ellas: las tareas de resolución en Matemática, las pruebas de ejecución en Música, son ejemplos del tipo de tarea que suele priorizarse en la tradición evaluativa de cada área. Se hace necesario revisar esas tradiciones y las formas de evaluación más frecuentemente utilizadas, a fin de hallar las estrategias y los recursos más adecuados a la nueva propuesta curricular. Particularmente en el primer ciclo, la evaluación de los aprendizajes de los alumnos no debería reducirse sólo a situaciones escritas, individuales y de ejecuciones aisladas.

Hay productos de aprendizaje que están "a la vista" continuamente. Pero hay otros más difíciles de reconocer, que requieren instrumentos más precisos y una mirada continua. Las características de muchos de los contenidos a enseñar determinan que sea difícil reconocer de un modo concluyente su apropiación, ya que se van aprendiendo por aproximaciones sucesivas a lo largo de los años del ciclo y en algunos casos del siguiente ciclo. Por eso, para algunos de los contenidos propuestos para el ciclo, no parece adecuado recurrir a una situación puntual de ejecución aislada, sino que se requiere constatar el logro de determinados objetivos a partir del análisis de las sucesivas producciones de los alumnos.

En varias de las propuestas que aparecen en este *Diseño Curricular* se incluyen modalidades diversas de evaluación, que por esta cualidad resultan adecuadas a las diferentes propuestas de trabajo. Así, por ejemplo, en Prácticas del Lenguaje se afirma que, para establecer los progresos realizados por los niños, son instrumentos esenciales la observación y el registro de las diferentes respuestas de los alumnos frente a ciertas intervenciones del maestro o maestra, lo que resulta posible si se generan situaciones de observación de actividades desarrolladas en grupos pequeños. En general, la *observación* y el *registro* son herramientas útiles para obtener información de la participación de los alumnos en tareas grupales, del tipo de intervenciones que realizan en los intercambios, de las preguntas que formulan, de la posibilidad de volver sobre sus producciones, del modo en que resuelven las dificultades que se les presentan, etcétera.

En este *Diseño Curricular* se ha procurado complejizar los modos de evaluación a medida que los alumnos y alumnas avanzan en el ciclo, de acuerdo con distintos criterios: pasando de lo oral a lo escrito, incluyendo más ítemes para evaluar, aumentando progresivamente el número de trabajos de sistema-

tización y síntesis, buscando una mayor visión del propio aprendizaje y del aprendizaje ajeno... Esta complejización no se propone como una forma de "aumentar la exigencia" sobre los alumnos (los chicos de primer ciclo, aun los de tercer grado, están aprendiendo a ser escolares y siguen siendo los más pequeños de la escuela), sino como una vía para ampliar sus posibilidades de aprender, para producir otros aprendizajes.

Ejemplifiquemos esto en torno a la búsqueda de una mayor visión del propio aprendizaje y del aprendizaje de los otros. Aprender a evaluar los propios aprendizajes y los de los compañeros es parte de la formación de los chicos como escolares. Aunque se trata de un proceso de formación que se produce a lo largo de la escolaridad, el primer ciclo realiza su aporte por la paulatina inclusión de ciertas condiciones en la evaluación.

Por un lado, será necesario poner en el centro de la escena el "poder" de cada uno: yo puedo, nosotros podemos. Se trata de que los chicos tengan la experiencia de que todos, a lo largo de la experiencia escolar, aprenden cosas.

Como se señala en Educación Física, si en el inicio del ciclo se producen rápidas catalogaciones, si hay "ídolos" y "troncos", buenos y malos, exitosos y "tolerados", en realidad, todos pierden en el proceso. En Artes se insiste en abandonar el supuesto de que el desarrollo de las capacidades expresivas es posible sólo para algunos que demuestren mayores condiciones para la tarea, y en concebir que todos los niños pueden desarrollar esas capacidades como consecuencia de su participación en situaciones específicas de aprendizaje.

Por otro lado, se trata de enseñar a los alumnos a reconocer los progresos, los éxitos, las dificultades, los aportes que pueden hacer, y los que sus compañeros pueden hacerles. Para que esto sea posible, será necesario revisar la centralización de la evaluación de los alumnos en el docente, y promover una cultura de la responsabilidad común por los aprendizajes de todos. Esto implica incluir en las diferentes propuestas de trabajo instancias que permitan poner en común con los alumnos los criterios y puntos de vista sobre qué es lo que se evalúa y cómo hacerlo. No resulta evidente para todos los alumnos qué es lo que se está enseñando en algunas de las actividades propuestas. Que se haya hecho explícito en determinado momento de la secuencia de enseñanza qué es lo que se debería estar aprendiendo es condición para poder evaluarse. Es probable que de esta manera se contribuya a que el contrato con la escuela supere la idea bastante instalada de que sólo el maestro es quien evalúa.

LA EVALUACIÓN Y LAS DECISIONES DE ACREDITACIÓN Y PROMOCIÓN

La evaluación sumativa, la que permite establecer los logros de cada estudiante en relación con los aprendizajes esperados en un período de trabajo determinado, se realiza durante todo el año y lleva a la expresión periódica de

un cierto juicio sobre aquellos logros en los documentos públicos por medio de los cuales la escuela comunica sus resultados: los boletines escolares. Aunque las funciones de la evaluación sumativa no se restringen a la acreditación de los aprendizajes y la promoción de un año escolar al siguiente, es indudable que éstas se cuentan entre sus aportes principales.

La cuestión de la promoción siempre es delicada, tanto más en el primer ciclo, que presenta los mayores guarismos de repitencia del nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. La repitencia se concentra de manera notoria en primer grado del ciclo y tiende a concentrarse en las escuelas que atienden a los sectores de menores recursos. Estos datos muestran que, contra lo que suele creerse, en el primer ciclo no existe la llamada "promoción automática". Antes bien, parecería que las desigualdades sociales, que dan lugar a oportunidades sumamente diferenciadas fuera de la escuela, producen también desigualdades en cuanto a las posibilidades de los ingresantes a la escuela primaria de aprender en el marco de las propuestas que presenta la escuela.

Ante esta situación, se hace necesario extremar los cuidados cuando se organiza la evaluación para la acreditación y la promoción, en relación con lo cual formulamos las siguientes advertencias.

En primer lugar, se hace necesario multiplicar las posibilidades de evaluar cuando lo que está en juego es la acreditación y la promoción. La evaluación para la acreditación o la promoción, la que se ve reflejada en los documentos públicos, no debería basarse en una prueba que se toma en un día; porque la acreditación y la promoción deben sostenerse en todas las instancias de aprendizaje realizadas en un tiempo determinado para un proceso, y porque no todos los aprendizajes se producen al mismo tiempo.²¹

En segundo lugar, debe producirse una selección de lo que habrá de considerarse para la acreditación y la promoción. Éstas no deberían requerir todos los aprendizajes posibles en la unidad de trabajo, en el año escolar o en el ciclo: involucran siempre una selección de todo lo enseñado y una priorización de ciertos aprendizajes por sobre otros, puesto que las propuestas de enseñanza suelen abrir múltiples posibilidades de aprendizaje pero no todas son exigibles como resultado del proceso. Para cada área hay un núcleo común de contenidos que todos *deben aprender*, y un conjunto mayor de contenidos que todos *tienen la posibilidad* de aprender. Los contenidos que todos deben aprender se relacionan con lo que hace falta para seguir aprendiendo y con lo que, constituyendo parte fundamental de los propósitos de un grado del ciclo, o del primer ciclo en su conjunto, no puede aprenderse si la escuela no lo enseña. Estos contenidos deben ser específicamente priorizados a la hora de evaluar para la acreditación. Dentro de estos contenidos que todos deben aprender, "lo que hace falta para seguir aprendiendo" y ya no se enseñará, porque el cambio de grado o de ciclo supone una complejización de los aprendizajes posteriores que descansa y da por supuestos los aprendizajes precedentes, debe considerarse para la promoción.

Finalmente, es sabido que la tradición escolar y la reglamentación sobre evaluación colocan a cada una de las áreas en una situación distinta a la hora de determinarse la promoción de los alumnos al año escolar siguiente. Mientras que ciertas áreas (en especial, Matemática y Prácticas

²¹ Existen importantes experiencias en la Ciudad relacionadas con ampliar las oportunidades de promoción. La más extendida es Boletín Abierto, una estrategia para favorecer la promoción de los alumnos que no aprobaron una o más áreas en el tiempo regular de clases. En su aspecto administrativo, el Boletín Abierto posibilita cerrar la documentación escolar en el mes de marzo, lo que permite a los niños que a fin de año no están en condiciones de aprobar el año escolar un margen de tiempo mayor para trabajar aquellos contenidos en los que han encontrado mayor dificultad. En su aspecto organizativo-pedagógico, el Boletín Abierto supone que los docentes trabajan con esos alumnos en pequeños grupos o clases individuales tras la finalización del ciclo lectivo, y desarrollan estrategias de enseñanza que permiten retomar y profundizar aprendizajes que se consideran relevantes para la aprobación de un área.

del Lenguaje) tienen un peso importante en la decisión acerca de la acreditación de un año escolar, otras no inciden en esta decisión. Pero que un área tenga menos incidencia a la hora de definir la promoción no debería tener como consecuencia una disminución de la responsabilidad del docente de esa área en relación con la evaluación del proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos por los alumnos.

LA EVALUACIÓN COMO MEMORIA

Una función que este *Diseño Curricular* prioriza para la evaluación es su aporte a la construcción de la memoria de los aprendizajes de los niños y las niñas, y de las trayectorias didácticas de los grupos escolares. Las propuestas de evaluación que se presentan señalan la necesidad de aprovechar la evaluación para construir la memoria de lo que el grupo hizo cada año, del tipo de experiencias y proyectos que se les han propuesto, de las experiencias en que se han visto involucrados; así como del progreso, la participación y las dificultades de cada alumno.

Así, el área de Informática, con su particular inserción curricular, pone especial énfasis en el aporte de la evaluación a la memoria de lo realizado por el grupo en un determinado año escolar, información que permitirá al docente que retome el proyecto de enseñanza de la informática al año siguiente tomar decisiones acerca de la propuesta para ese año en relación con la historia de aprendizajes del grupo que recibe.

La evaluación como memoria se relaciona con el mejoramiento de la enseñanza, pues no sólo permite guardar registro de lo realizado, sino reiterar de un año a otro los proyectos que han resultado fructíferos, e identificar qué fue lo que no funcionó en una determinada propuesta de enseñanza.

En el pasaje de los alumnos de un año del ciclo a otro, que genera los primeros cambios de maestro, la evaluación como memoria da lugar en las escuelas a las conocidas situaciones de "pasaje de información" del maestro o maestra del año anterior al nuevo docente. Es importante el papel de esta memoria de la trayectoria escolar de cada alumno y de cada grupo y se alienta enfáticamente su cuidado y consideración, tanto por la información que se consolida sobre los chicos como por la historia didáctica que se construye.

Al mismo tiempo, se insiste en preservar las posibilidades de los chicos de reformular su contrato con la escuela cada año, evitando el conocido efecto de "arrastre" de juicios construidos en un año escolar al posterior. La preservación de la memoria sobre la trayectoria escolar y la memoria didáctica se vuelve en contra de sus propósitos originales si se termina catalogando a los chicos en casilleros de los que luego no pueden salir.

Especialmente discutibles resultan las catalogaciones apoyadas en supuestas "condiciones" de un alumno o alumna para un tipo específico de

actividad. Como se verá más adelante, algunas áreas –por ejemplo, Educación Física, Artes y Matemática– advierten sobre las consecuencias negativas de estas catalogaciones que adjudican a los alumnos mejores o peores condiciones para el tipo de aprendizaje que cada área propone. Se ven en la necesidad de formular estas advertencias porque son áreas en las que es habitual que se piense que hay chicos "naturalmente" más capaces para la actividad física, o para la actividad lógico-matemática, o para las diversas expresiones artísticas. En este *Diseño Curricular*, se parte una y otra vez de la convicción de que todos los alumnos pueden aprender todo, aunque reconozcamos las diferencias individuales entre ellos. La escuela debe guardar la memoria de la trayectoria escolar de un alumno como condición para la continuidad de su experiencia escolar, pero no encerrarlo en un juicio inamovible y menos aún restringir con base en ese juicio sus oportunidades de formación integral.

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PRIMER CICLO

La estructura curricular hace referencia a los principios organizadores de la experiencia escolar. Es en esta organización, junto con los demás componentes del *Diseño*, donde se plasma el sentido formativo, el tipo de experiencias que se quiere brindar a los alumnos, atendiendo a todo el proyecto escolar y a cada ciclo en particular. Lo crucial en un proceso de formación no depende sólo del tipo de contenidos que incluya sino del tipo de relación que se establezca entre ellos.

Las áreas y las disciplinas, definidas tradicionalmente con criterios que tienden a espejar la organización del conocimiento en el mundo académico, no son el modo natural de organizar el contenido escolar, aunque sí el más recurrido y, por lo tanto, el que ha acumulado mayor tradición curricular y didáctica. Aunque nos apoyamos en esa tradición, tenemos en cuenta que una estructura curricular definida exclusivamente a partir de áreas o disciplinas no contempla ni cubre todo lo que esperamos que ocurra en las escuelas. Atendiendo al desafío de construir un currículum que considere las continuidades y los cambios en el trayecto formativo de los alumnos, se ha diseñado una estructura curricular para la escuela primaria que contempla propuestas de organización en diferentes instancias: aspectos vinculados a las áreas específicas, áreas que funcionan como "recursos" para otras áreas, talleres, proyectos, etcétera.

En el caso del primer ciclo, los contenidos se presentan básicamente organizados en áreas. Varias de ellas tienen tradición en la escuela; otras, en cambio, aparecen como tales en este *Diseño Curricular*.²²

Para el primer ciclo se presenta el desarrollo de:

- Artes,
- Conocimiento del Mundo,
- Educación Física,

²² Desde luego, por ser este *Diseño Curricular* el punto de llegada de un largo proceso de actualización iniciado en 1995, las áreas del primer ciclo no son "novedades" para las escuelas, que vienen reconstruyendo sus tradiciones pedagógicas con diversos grados de apropiación de las propuestas presentadas en los documentos de actualización curricular y el *Pre Diseño Curricular* (1999).

- Informática,
- Matemática,
- Prácticas del Lenguaje.

La presentación de un área de Artes que abarca los diferentes lenguajes artísticos (Música, Plástica y Teatro) se apoya en la idea de preservar un sentido común para el tipo de experiencias que se quiere brindar a los alumnos. Aun si la presentación habitual tiene el formato de disciplina artística clasificada por lenguaje, las tres propuestas coinciden en cuanto al enfoque didáctico que plantean, asumiendo algunos propósitos comunes y una perspectiva similar sobre la evaluación. Se incluye la presentación de Música y Plástica, ambas con tradición escolar, horario y docente específico, y de Teatro con la intención de incluir una disciplina que permita ampliar el campo de experiencias que los alumnos tienen con los lenguajes artísticos, y de enmarcar el trabajo que muchas escuelas vienen realizando a este respecto.²³

El área de Conocimiento del Mundo articula didácticamente los contenidos seleccionados para el ciclo de algunas áreas reconocidas tradicionalmente, como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, e incluye también la propuesta de otras con menor historia escolar, como Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana. Si el primer ciclo hace hincapié en todo lo que facilite el encuentro de los alumnos con diversos sectores de la experiencia cultural, la enseñanza de los contenidos de esta área tiene que posibilitar que los alumnos efectúen un doble proceso: recortar, diferenciar, conocer objetos, fenómenos, procesos y situaciones, y al mismo tiempo integrar el conocimiento para aquellos asuntos que requieran abordajes múltiples. Se pretende instalar la idea de que la escuela es un lugar en el que se discuten cuestiones que no se pueden plantear en otros ámbitos, en el que se pueden hacer preguntas aunque éstas tengan respuestas complejas y no vinculadas directamente a cada una de las disciplinas. A medida que se avanza en la escolaridad, se requerirá una construcción progresiva de los marcos conceptuales de las áreas y, en consecuencia, una diferenciación de éstas.

La inclusión de un área nueva supone desafíos para la escuela que son mayores cuando componen conocimientos de distintos campos temáticos en nuevas formulaciones de contenidos. En primer lugar, implica la modificación en las tradiciones propias de las áreas que la integran. Este caso particular, supone la articulación de la propuesta que realicen los maestros de grado y los docentes a cargo de Educación Tecnológica. En segundo lugar, exige la generación de nuevos estilos de trabajo, nuevos criterios de selección y organización de los contenidos y nuevas propuestas didácticas. Todo esto no sucede de un día para otro; por esta razón, los esfuerzos de producción curricular y de capacitación de los últimos años buscaron que escuelas y docentes fueran acumulando experiencias y revisando propuestas. En los años subsiguientes deberá consolidarse una nueva tradición curricular y didáctica que oriente la enseñanza en esta área.

Informática se incluye como un área con contenidos propios pero sin un horario semanal fijo. Su inserción está planteada a través de su consideración como recurso didáctico para las diferentes áreas escolares.

²³ Bajo condiciones organizativas que cuidan que su inclusión no se realice a expensas de otros campos, la Secretaría de Educación desarrolla proyectos de enseñanza del Teatro, en especial en escuelas estatales de jornada completa, y propicia la inclusión del Teatro como lenguaje específico (junto con otros lenguajes) en las escuelas que intensifican en Artes.

Prácticas del Lenguaje (nueva denominación del área de Lengua), Educación Física y Matemática conservan la misma presentación en la estructura curricular que en el *Diseño Curricular* de 1986.

Es necesario complementar este *Diseño Curricular* con el correspondiente a Lenguas Extranjeras, tanto en el caso de las escuelas que incluyen una segunda lengua en el primer ciclo con una carga horaria equivalente a la del segundo ciclo, como en el caso de las escuelas con intensificación en idiomas, o Escuelas Plurilingües.²⁴ Aunque las condiciones para la enseñanza de las lenguas extranjeras son diversas en las escuelas de la Ciudad en cuanto a la carga horaria destinada, todas tienen como referencia para organizar la enseñanza lo que se prescribe en el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras* 2001.²⁵

Dada la organización que la estructura curricular imprime a los contenidos, es necesaria una última consideración: con el fin de evitar la disociación injustificada entre dimensiones conceptuales, procedimentales de un mismo contenido o la identificación equivocada entre contenidos procedimentales y actividades a desarrollar en el aula, se ha resuelto no seguir la clasificación de contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales que presentan los CBC. Esta clasificación es una herramienta útil para evitar la exclusión de ciertos contenidos; para muchas escuelas ha sido una estrategia de planificación que les permitió incluirlas de manera expresa. Pero este *Diseño* no sigue esa clasificación, y pone especial cuidado en integrar las tres dimensiones en la formulación del contenido escolar.

LOS DESAFÍOS DEL TRABAJO INSTITUCIONAL

EN EL PRIMER CICLO

Este *Diseño Curricular* (en verdad, *todo* diseño curricular, aun los que se pretenden más cerrados) es un proyecto abierto a las transformaciones que se producen en las instituciones y en las aulas concretas. En su elaboración ha prevalecido la convicción de que una transformación curricular no puede darse por cumplida cuando se sustituye un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, éste se legitima a través de modificaciones en la enseñanza que recogen el sentido de los cambios que se proponen. En este cometido, la reelaboración institucional del currículum resulta crucial. Se abre así el espacio institucional para la toma de decisiones en cuanto a la definición de un proyecto educativo de cada institución en torno a la enseñanza. Dicho proyecto toma como insumo crítico la documentación curricular, a la vez que la garantiza y la enriquece e impulsa su evaluación y revisión permanente.²⁶

Este apartado tiene por objeto *visibilizar el tipo de trabajo institucional* que se requiere para el cumplimiento de los propósitos del primer ciclo, y las opciones que pueden tomar las escuelas en relación con las prescripciones que se formulan en este *Diseño*. No es posible abarcar aquí todos los matices del trabajo institucional que se requiere; por esta razón, pondremos el acento en

²⁴ Creadas por Resolución N° 786 de la Secretaría de Educación, con fecha 17 de mayo de 2001 y cuya organización regula el Decreto n° 140/03, con fecha 18 de febrero de 2003.

²⁵ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*, 2001.

²⁶ Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

las dos decisiones organizacionales principales (el desarrollo de la función de coordinación de ciclo y la conformación de equipos de trabajo docente), en los asuntos que constituyen la agenda de trabajo que este *Diseño Curricular* plantea a los equipos que atienden a los alumnos del primer ciclo, y en la formulación de alternativas para el aprovechamiento del tiempo escolar en la jornada completa.

LA COORDINACIÓN DEL PRIMER CICLO Y LA ORGANIZACIÓN DE EQUIPOS DOCENTES

El equipo directivo de una escuela es uno de los agentes más importantes en la determinación de la dinámica institucional. La tarea que realiza está dedicada a mantener y jerarquizar el nivel de enseñanza en su institución escolar. Esta tarea se realiza con mayor eficiencia si existe una adecuada división y delegación de funciones en relación con los distintos equipos de trabajo docente. Ésta es una de las razones que sostuvieron la decisión de impulsar las coordinaciones por ciclo, de forma tal que las escuelas cuentan hoy con un miembro del equipo de conducción dedicado a la función prioritaria de coordinar el primer ciclo.

Los ejes principales del trabajo del coordinador de primer ciclo son dos:

1. Por un lado, generar todas las formas de trabajo interno que se requieran para *dar entidad a la tarea por ciclo*. Nos referimos en especial a constituir a todos los docentes –tanto maestros como profesores– que trabajan con los alumnos de primero, segundo y tercer grados, como equipo de trabajo, coordinar su labor pedagógica y asesorarlos en las formas de incorporar a sus prácticas lo formulado en este *Diseño Curricular*.
2. Por otro lado, *proteger la continuidad* de la experiencia escolar de los alumnos. Nos referimos tanto a la articulación interna del trabajo del ciclo como a la articulación del trabajo en el primer ciclo con el Nivel Inicial, y con el segundo ciclo.

Para constituir a los docentes como equipo de trabajo, toda vez que sea posible será prioritario establecer una organización horaria que posibilite distintos "cruces": de los maestros de un mismo ciclo, del maestro y un grupo de profesores curriculares con los que comparte el grupo de alumnos, del maestro y el bibliotecario, etc. La conformación de equipos de trabajo no descansa solamente en la posibilidad –aunque necesaria– de contar con tiempos significativos de trabajo de los docentes: será preciso avanzar en la construcción de una *agenda de trabajo* que permita hacer provechosos los tiempos de trabajo conjunto.

Llevar adelante la tarea de coordinar un ciclo supone desarrollar una serie de tareas que adquieren matices particulares al tratarse del primer ciclo. Enumeramos aquí las tareas generales y ponemos ejemplos vinculados particularmente con el primer ciclo.

- *Revisión de la propuesta pedagógica:*

Una tarea del coordinador de ciclo es hacer visible al maestro y a los profesores qué aspectos de este *Diseño Curricular* es necesario incluir en sus proyectos de enseñanza. Ésta es la visión más clásica de lo que implica revisar las propuestas pedagógicas. Sin embargo, son muchas más las tareas que tienden a centrar la atención del equipo docente sobre las cuestiones curriculares. Por las características de este *Diseño*, interesa destacar tres:

1. la elaboración de propósitos institucionales que expresen las oportunidades de aprendizaje que la escuela se compromete a ofrecer a los alumnos;
2. la discusión de criterios para la secuenciación de contenidos por año en las áreas que no plantean tal secuencia en este *Diseño*, pues la perspectiva de ciclo debe ser traducida en proyectos anuales de enseñanza;
3. el establecimiento de prioridades en función de la evaluación de la novedad relativa de las diversas áreas en relación con la tradición pedagógica de cada escuela. Las instituciones tienen sus propias tradiciones, que las han llevado a fortalecerse en determinadas áreas o en ciertos estilos de trabajo y a estar, por lo tanto, en condiciones diversas de asumir con sentido las diferentes propuestas que se formulan en este *Diseño*.

- *Selección de otros proyectos a desarrollar en el ciclo:*

Es tarea del coordinador identificar prioridades y establecer criterios para la inclusión de diferentes proyectos que enriquezcan el trabajo del ciclo. Los relevamientos muestran que las escuelas de la Ciudad desarrollan un número importante de proyectos, algunos con alcance institucional y otros focalizados en el primer ciclo. Cuando se interroga a las escuelas sobre los proyectos que realizan, éstas suelen identificar como tales aquellas acciones que desarrollan a instancias de otros organismos e instituciones o que son producto de un acuerdo interno para abordar una línea de trabajo determinada; es menos frecuente que identifiquen *el desarrollo del currículum como el proyecto principal de la institución*. Desde la perspectiva que sostiene la elaboración de este *Diseño*, la calidad de la propuesta pedagógica del primer ciclo no depende del número y la variedad de proyectos que se generen o se incluyan en él, sino de su articulación con el proyecto principal, se trata de desarrollar propuestas de enseñanza que permitan cumplir las finalidades y los propósitos que aquí se plantean.

Si ésta es la línea principal de trabajo, al elaborar proyectos propios o incorporar proyectos externos será necesario considerar lo que supone llevar adelante cada propuesta, lo que añade o posibilita en relación con las finalidades formativas del ciclo, como también los aspectos que merecen un tratamiento específico en función de las características de cada población. Por ejemplo, para muchos alumnos la escuela es el espacio casi exclusivo de contacto con algunos bienes culturales tales como museos, teatros, exposiciones. En este sentido, un proyecto específico puede orientarse a ampliar las oportu-

tunidades de disfrute de la oferta cultural de la Ciudad, en relación con los contenidos del ciclo.

- *Trabajo con los maestros en torno a los criterios de evaluación:*

Dado que en este *Diseño Curricular* se proponen objetivos de aprendizaje por ciclo, será necesario trabajar con los maestros a fin de establecer los alcances y criterios de evaluación de cada grado. En la Ciudad de Buenos Aires, el primer grado del primer ciclo presenta, como ya se indicó, el índice mayor de repitencia del nivel primario, lo cual supone una mirada particular de quien coordina este ciclo en cuanto a la evaluación / promoción de los alumnos de este grado.

- *Formulación de acciones institucionales para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales:*

Una situación importante a atender (no sólo en este ciclo, desde luego) es la inclusión en la escuela de chicos con necesidades educativas especiales. Además de organizar el trabajo de los apoyos que el Sistema brinda (como los maestros integradores), se requiere revisar la propuesta de enseñanza formulando las adecuaciones que sean necesarias para garantizar a los chicos las oportunidades de aprender que la legislación les garantiza.

- *Registro y circulación de la información acerca de los alumnos y los grupos:*

Es necesario considerar que la historia de los chicos en la escuela comienza en primer grado, lo que implica elaborar modos de registro y analizar qué información es pertinente recabar y compartir con los otros docentes. Una tarea a asumir en el equipo del ciclo es establecer modos de circulación de la información que posibilite una mirada compleja y completa del alumno: información de los maestros del grado, de los maestros de años anteriores, de los profesores curriculares (quienes suelen tener al mismo grupo a lo largo de todo el ciclo), etc., siguiendo el criterio ya expuesto de que la memoria se juegue para apoyar la escolaridad de los chicos, y no para encasillarlos.

- *Desarrollo del trabajo con las familias:*

La relación con los padres constituye un desafío particular para la tarea de la escuela en este ciclo. Un rasgo particular del primer ciclo es que muchas familias "ingresan" a la escuela a partir de los alumnos de primer grado, por lo cual es importante presentarles cómo es la escuela, su propuesta, su organización. También es importante que la escuela explicita qué espera y necesita de las familias, y ponga al alcance de ellas ideas sobre las formas en que pueden apoyar el aprendizaje de los chicos, tanto en relación con las tareas escolares como en el desarrollo de sus actividades cotidianas en la casa, en la calle y en el barrio.²⁷

²⁷ Algunas de estas ideas están incorporadas en el folleto "Padres con la escuela", distribuido por la Secretaría de Educación en ocasión de la jornada inicial del Programa homónimo en abril de 2001, y fueron retomadas y expandidas en producciones posteriores de aquel programa.

Si bien la situación de cada una de las instituciones es diferente, es un denominador común la presencia en la mayoría de ellas de una población heterogénea. Cada una de estas comunidades tiene expectativas en relación con la escuela que pueden no ser coincidentes con las de la institución. La escuela debe tener especialmente en cuenta la heterogeneidad de las familias de sus alumnos, marcada por sus diferentes experiencias vitales, sus distintos modos de percibir la realidad y de relacionarse con ella. Tener en cuenta esta realidad significa abordarla con criterio pluralista, lo cual implica el respeto por valores, formas de vida y pautas de cada una de las familias de los niños a su cargo. La confianza recíproca que se generará a partir de ese respeto es lo que ha de permitir una real cooperación entre los padres y la escuela.

- *Construcción de redes de ayuda:*

Muchas veces se afirma que la escuela no puede por sí sola garantizar sus objetivos. Pese a ello, aún no es extendida la idea de que la planificación del trabajo escolar (no la de cada docente, sino la de la institución) debe incluir un esfuerzo sostenido por generar redes de colaboración entre la escuela y la comunidad, y entre la escuela y otras organizaciones oficiales y no gubernamentales con capacidades especializadas para atender determinadas problemáticas. Aquí se propone como un asunto a tratar en el equipo del primer ciclo las formas de hacer disponibles, para los docentes y para las familias, canales fluidos de articulación con organizaciones que permitan abordar asuntos complejos, que exceden el ámbito de lo escolar (como la promoción de la salud, la prevención de violencia y la intervención ante ella, etcétera).

LA AGENDA QUE PLANTEAN LAS ÁREAS DE ESTE *DISEÑO CURRICULAR*

Se requiere que el coordinador de ciclo haga explícitos a maestros y profesores los cambios que este *Diseño Curricular* introduce en cada área con respecto a la tradición curricular precedente. Algunas de ellas requieren, además, una tarea adicional, vinculada con algunas de sus peculiaridades indicadas en este documento curricular o presentes en determinadas escuelas; nos referimos a Conocimiento del Mundo, Artes, Lenguas Extranjeras e Informática. A continuación hacemos explícitas algunas de las demandas que tienen que ser atendidas en la programación de estas áreas en el primer ciclo y que se integran, por lo tanto, a la agenda de trabajo del coordinador o coordinadora y de los equipos docentes.

En el caso de Lenguas Extranjeras, la Ciudad de Buenos Aires no ha establecido su obligatoriedad en el primer ciclo. Sin embargo, en la propuesta curricular de numerosas escuelas se ha incluido en este ciclo una lengua extranjera, con una carga horaria similar a la del segundo ciclo. Por otra parte, en el 2001, un cierto número de escuelas estatales han pasado a un régimen de intensificación de la enseñanza de una lengua extranjera (son las llamadas "escuelas plurilingües"), de forma tal que existe una carga horaria

importante desde primer año para su enseñanza. En estos y otros casos semejantes, se hace necesario que el coordinador analice con los docentes involucrados el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*, para definir los alcances de la enseñanza de la segunda lengua en el primer ciclo según la modalidad de inclusión de ésta en la institución, y para establecer las relaciones entre la enseñanza de la lengua local (que no siempre es la lengua materna de los niños) y la de la lengua extranjera, con especial atención a la alfabetización. La inclusión de una lengua extranjera desde primer grado (y de una segunda a partir de cuarto grado) abre nuevas y fecundas posibilidades para la reflexión acerca del lenguaje, que brinda una nueva perspectiva acerca de la propia lengua.

Las áreas que pasaron de una estructura más clásicamente disciplinar a una estructura de área (Conocimiento del Mundo y Artes) plantean requerimientos específicos de coordinación del trabajo de los docentes.

En el caso de Conocimiento del Mundo, articula contenidos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica y, aunque esto presenta un determinado nivel de resolución en este *Diseño Curricular*, supone un trabajo interno del equipo docente para que se elabore un proyecto de desarrollo del área, y ello por dos razones.

La primera razón es que la elaboración de tal proyecto requiere el trabajo conjunto del maestro o maestra de grado con el profesor o profesora a cargo de Educación Tecnológica. En este *Diseño* se ofrece una discriminación de los contenidos que, en cada bloque temático de Conocimiento del Mundo, pueden estar a cargo del docente de Educación Tecnológica, lo que debe entenderse como una invitación a que los proyectos de enseñanza de maestros y profesores se formulen atendiendo a sus conexiones. En este sentido, la coordinación de ciclo juega un papel importante induciendo al trabajo conjunto y proponiendo todas las formas de articulación que cuiden el sentido de la experiencia que se propone a los alumnos y que acumulen en dirección a la construcción del área en cada proyecto de enseñanza.

La segunda razón es que, aunque sea un mismo maestro o maestra quien tiene a su cargo la enseñanza de la mayor parte de los contenidos del área, eso no garantiza la elaboración de un proyecto "areal" de enseñanza. Un mismo docente puede enseñar en forma desconectada contenidos de áreas que visualiza como independientes y es probable que los maestros encuentren más sencillo seguir trabajando en la tradición del *Diseño Curricular* de 1986, manteniendo planificaciones separadas para Ciencias Sociales y Ciencias Naturales e incluyendo Formación Ética y Ciudadana bajo la forma de proyectos separados. Se ha formulado en su oportunidad²⁸ la idea de que a un nuevo currículo hay que dejarle construir una tradición, proceso que lleva algunos años desde las propuestas iniciales hasta la apropiación transformadora por parte de los docentes. Conocimiento del Mundo es un área que tiene que construir su tradición, y juega en ello un papel importante el esfuerzo deliberado por generar proyectos de enseñanza en los que, además de abordarse con los alumnos asuntos que se dejan atrapar por la tradición didáctica de una disciplina determinada, los maestros incluyan otros que por su complejidad tienen respuesta desde diversas disciplinas.

²⁸ Véase Lawrence Stenhouse. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.

Como se advierte si se analizan las prescripciones para el área, la enseñanza de Conocimiento del Mundo se concreta en temas que se presentan a los alumnos a lo largo del ciclo lectivo. Dada esta forma de concreción, dentro del ciclo será necesario acordar los temas de enseñanza que se determinen año por año, y organizar los objetivos de aprendizaje y los proyectos de trabajo de cada año en función de esos acuerdos, cuidando la continuidad de la experiencia formativa de los alumnos (esto es, atendiendo a las cuestiones de secuencia, evitando las reiteraciones que no se justifiquen por razones didácticas, etcétera).

Artes es el otro caso de pasaje de una estructura más clásicamente disciplinar a una estructura de área, aunque en este caso ésta no se juega en temas de enseñanza en los que converjan contenidos de cada disciplina, sino en algunos propósitos comunes, en un enfoque general compartido y en una perspectiva consistente sobre la evaluación. Las disciplinas que integran el área, definidas por un lenguaje específico, conservan su autonomía programática y son enseñadas por profesores diferentes. Sin embargo, este *Diseño Curricular* propone la integralidad de la experiencia formativa que la escuela ofrece a los alumnos en su formación estético-expresiva y establece, por lo tanto, el requerimiento de que los docentes que trabajan en el área consoliden una perspectiva compartida sobre la formación que se ofrece.

La resolución institucional de Informática es diversa en las escuelas: algunas cuentan con un profesor especializado, en otros casos el área está a cargo del maestro de grado o del bibliotecario, etc. También es diversa la presencia en la caja horaria y en la secuencia de los ciclos. Todo ello supone un esfuerzo institucional de planificación rigurosa que permita aprovechar el recurso. Será por tanto necesario analizar en la planificación anual de las distintas áreas del primer ciclo en qué propuestas resulta relevante incluir el uso de herramientas informáticas.

EL TIEMPO DE LA JORNADA COMPLETA EN EL PRIMER CICLO

Los saberes del proyecto general de enseñanza que presenta este *Diseño Curricular* se desarrollan bajo condiciones diferentes en relación con la jornada escolar, pues la Ciudad tiene escuelas primarias de jornada simple y de jornada completa tanto de gestión estatal como de gestión privada. En relación con la jornada completa, suele plantearse como interrogante la necesidad de que cuente con un diseño curricular específico, visto el mayor tiempo de aprendizaje del que disponen las escuelas. En este *Diseño Curricular* la posición asumida es clara: las prescripciones de enseñanza son comunes, tanto para las escuelas de jornada simple como para las de jornada completa. Lo que puede y tiene que variar es el tipo de proyecto institucional que formulan unas y otras, atendiendo en el caso de las escuelas de jornada completa a la pregunta: ¿qué significa más tiempo en la escuela? Este *Diseño* formula algunos criterios a considerar en la elaboración del proyecto institucional de enseñanza. ¿Cuáles son las opciones que las escuelas de jornada completa pueden tomar en dirección al aprovechamiento del mayor tiempo que los chicos pasan en ellas? Aquí se sugerirán cua-

tro, que pueden desarrollarse en forma conjunta o entre las cuales puede hacerse una selección, y cuya factibilidad debe ser analizada en cada escuela de acuerdo con sus propias condiciones institucionales.

■ Clases en grupos reducidos:

Las escuelas pueden organizar clases destinadas a grupos reducidos de alumnos, para abordar con ellos algunas temáticas que requieren un trabajo intensivo y en pequeño grupo para una mayor comprensión: por ejemplo, avanzar en estrategias de lectura, trabajar el cálculo mental, proponer actividades para la producción de textos informativos, etcétera.

Estas clases suponen que los distintos maestros del ciclo organicen, en forma conjunta, el tiempo y las propuestas de actividades, y –si las condiciones institucionales lo permiten– trabajen con grupos de alumnos de distintos grados, variables en cuanto a su número.

■ Horas de trabajo en las bibliotecas:

Otra posibilidad –desde luego, no exclusiva de la jornada completa, pero facilitada en ésta– es que se promuevan proyectos compartidos entre los maestros de grado y los bibliotecarios, que enriquezcan el desarrollo de las unidades propuestas a partir del trabajo con textos literarios o informativos. Entre otras versiones que puede tomar esta idea, es posible organizar propuestas en pequeños grupos que se centren en la búsqueda de información.

■ Horas de trabajo individual:

Un objetivo del primer ciclo es la formación de los alumnos como escolares, lo que supone el desarrollo progresivo de la autonomía y la incorporación de las rutinas propias del trabajo escolar. La tarea que los maestros seleccionan para el trabajo individual en las casas puede tener un momento de trabajo semanal en la escuela de jornada completa. Considerando la cantidad de tiempo que los alumnos están en la escuela en la jornada completa, es importante incluir en la programación escolar un momento semanal que posibilite la revisión de los aprendizajes desde una perspectiva más individual. Para algunos será necesario la revisión de contenidos propios de un área, otros tendrán que poner particular atención a la presentación de sus trabajos, etcétera.

■ Talleres curriculares:

Los maestros cuentan con saberes y motivaciones diversas que posibilitan recrear los contenidos curriculares a partir de propuestas más abiertas, que profundicen determinados temas, que focalicen distintas problemáticas, etcétera.

Sobre esta base se propone destinar un grupo de horas a que los alumnos puedan participar en talleres a cargo de su maestro o de otro docente del ciclo. En esta propuesta, los maestros de un mismo ciclo organizan la oferta

en función de sus intereses y posibilidades. Los alumnos tienen la posibilidad de interactuar con otros compañeros del ciclo alguna actividad coordinada por un maestro que puede no ser el propio. No se trata tanto de la consigna genérica de "hay que organizar talleres", sino de la idea de organizar la enseñanza de formas diferentes, apoyándose en las capacidades de los maestros, y tratando que la experiencia de los chicos a lo largo de la jornada/semana resulte variada e interesante.

Cuando se organizan talleres opcionales, una posibilidad es que las temáticas se definan al margen de las áreas que integran el currículum común. En esos casos, los talleres suelen vehiculizar las temáticas juzgadas interesantes pero que no tienen cabida en las áreas, porque restan tiempo para el aprendizaje de lo "obligatorio". La idea de talleres curriculares plantea otra posibilidad que es, en cierto sentido, un desafío: ofrecer a los alumnos opciones de profundización, de exploración, etc., *en relación con los saberes de las áreas*. La convicción que alienta esta decisión es que las áreas puedan suscitar el interés de los alumnos en relación con ellas si la escuela genera las condiciones pedagógicas adecuadas.

No está de más explicitar que el hecho de que las instancias opcionales tomen la modalidad de talleres no invalida que ésta pueda presentarse también en las instancias comunes, sea como organización permanente, sea como propuesta coyuntural ligada a diferentes momentos del proyecto de trabajo.

Muchas escuelas de jornada completa vienen desarrollando propuestas de este tipo y no hay razones para interrumpir estas experiencias valiosas.²⁹ Pero, atendiendo a la escasa experiencia acumulada a este respecto por otras instituciones, los principales esfuerzos de los próximos años en el desarrollo curricular y en la capacitación se dirigirán a la consolidación de propuestas para que las escuelas de jornada completa puedan sacar máximo provecho del mayor tiempo que los chicos permanecen en la escuela. En este sentido, la Secretaría asume la responsabilidad de establecer en el futuro un conjunto de criterios a tener en cuenta en la diferenciación entre contenidos comunes y opcionales, un conjunto de estipulaciones destinadas a regular la oferta que realicen las escuelas, y un conjunto de temas propuestos para los talleres que se organicen en relación con las diversas áreas.

La Ciudad de Buenos Aires tiene un desarrollo de su Sistema Educativo que permite soñar con que, asegurándose en todas las escuelas una base común de aprendizajes, las escuelas puedan ofrecer alternativas diversas a la población. En los próximos años, se promoverá la diversificación curricular de las escuelas de jornada completa, a través de la intensificación institucional en distintas áreas de conocimiento, en un plan que se propone que en cada distrito escolar lleguen a existir por lo menos tres escuelas con intensificación en alguna área. Las propuestas de diversificación curricular requieren adecuaciones en infraestructura, adquisición de equipamiento, capacitación de docentes y directivos, formulación de proyectos curriculares especiales y elaboración de nuevos materiales; constituyen una inversión que la Ciudad puede asumir porque ha asegurado niveles básicos de aprendizaje en las escuelas.

²⁹ Por ejemplo, es tradición de las escuelas del Proyecto de Reformulación de Jornada Completa que se reserve una parte de la carga horaria semanal para organizar talleres con una oferta variada en relación con la cual los alumnos puedan tomar sus propias opciones. Esto supone que cada escuela, como parte de la tarea del equipo docente, evalúa la prioridad de ofrecer determinados talleres sobre otros, decide en qué días funcionan los talleres para cada ciclo y organiza la oferta en su conjunto buscando inclusive recursos fuera de la propia escuela. Lo que se propone en este *Diseño Curricular* es algo diferente, porque está basado en los recursos existentes en la institución y no necesariamente tiene que constituir una parte estable de la carga horaria semanal, siendo posible reservar un cierto período del año para reorganizar la caja horaria, dentro de las bandas que cada docente tiene comprometidas, para que se desarrollen talleres a cargo de los maestros.

BIBLIOTECA Y ESCUELA

Las bibliotecas fueron, históricamente, los espacios que intentaron cumplir la pretensión del hombre de reunir la totalidad del saber registrado por escrito. Constantemente, se enfrentaron al problema del crecimiento –sorprendente para cada época– del conocimiento humano, que ellas se ocuparon de acumular y organizar. Cuando sus paredes comenzaron a sentirse como límites –el hombre lo sintió así– ya que ninguna biblioteca podía reunir todos los libros que existían, entonces aparecieron catálogos colectivos, que funcionaron como especies de "bibliotecas sin muros", de bibliotecas inmateriales "reducidas a las dimensiones de un inventario" que pretendían dar cuenta de todos los libros que contenían todas las bibliotecas.¹

También en este caso mirar hacia atrás en el tiempo sirve para pensar el presente de las bibliotecas, que parecen acercarse al sueño de reunir en un mismo lugar –el espacio físico de la biblioteca que contiene el espacio virtual de la pantalla de la computadora– todos los textos, pero que a la vez se enfrentan a desafíos derivados de esta situación, que se manifiestan de formas diferentes: a través de un crecimiento cuantitativo –incesante y desbordante– de la información; a través de la convivencia de materiales en soportes diversos en los que esa información se encuentra registrada: junto a los libros conviven diarios y revistas, mapas, diapositivas, videos, casetes, discos compactos, redes de información; a través de la convivencia de materiales de calidad heterogénea que exigen que se ponga a prueba su validez.

Cada uno de los cambios tecnológicos que fueron marcando hitos en la historia de la escritura (tanto cuando los manuscritos se convirtieron en libros impresos, como ahora que éstos parecen querer convertirse en libros electrónicos) generaron transformaciones en las bibliotecas que, no obstante, siguen siendo los lugares de lo escrito y de la lectura,² más allá de las tecnologías y del hecho de que "lo escrito" ya no remita exclusivamente al libro.

LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DE LA CIUDAD

Las bibliotecas escolares de la Ciudad de Buenos Aires han realizado en los últimos años importantes intentos por acercarse a lo que en la actualidad significa "acceder a la información". Registran las modificaciones tecnológicas a las que se hizo referencia más arriba: incorporan materiales de lectura en soportes diversos e integran la computadora a sus espacios físicos, lo que produce cambios, en primer lugar, en las formas de organización y clasificación de los materiales y también una diversificación de las posibilidades de acceso a la información.

A partir de estos cambios, redefinen su lugar y su función en la escuela: al multiplicarse los materiales de que disponen (no sólo ponen a disposición de los lectores libros de literatura, libros sobre temas diferentes, diccionarios y enciclopedias sino que permiten, mediante la computadora, el acceso a redes de información y son, además, hemerotecas y videotecas), se convierten en centros de documentación e información, en espacios de convergencia de las necesidades de información de la comunidad escolar.

Al mismo tiempo que cada biblioteca escolar se actualiza, la propuesta curricular se preocupa por señalar su relevancia desde ciertos propósitos que enuncia reiteradamente y que define como responsabilidades ineludibles de la escuela: "formar lectores autónomos y críticos", "crear condiciones para que los alumnos pue-

¹ Roger Chartier. *El orden de los libros*, Barcelona, Gedisa, 1996.

² *Boletín informativo para maestros bibliotecarios*, Año I, nº 4, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección de Planeamiento-Educación, 1996.

dan acceder a obras de la literatura universal y avanzar como lectores",³ "capacitar(los) para la apropiación crítica del saber", "contribuir a su formación como estudiantes",⁴ "propiciar que se acerquen a distintos aspectos del conocimiento científico a través de información sistematizada",⁵ "proponer(les) actividades que requieran de la búsqueda de información en diferentes fuentes y en bibliografía especializada...",⁶ "multiplicar las oportunidades para que (...) analicen, jerarquicen, confronten y validen cantidad y variedad de información que circula en el mundo actual",⁷ "crear las condiciones para que (...) recojan datos de diferentes tipos de fuentes",⁸ "contribuir a la construcción de criterios que (les) permitan una inserción autónoma y crítica en la cultura mediática de la actualidad".⁹ En fin, desde el *Diseño Curricular* se da importancia al rol de la biblioteca en la institución escolar,¹⁰ al proponer que ésta se constituya como "comunidad de lectores", que abra espacios "que permitan a los alumnos adentrarse en el universo literario, prepararse para la vida académica, ejercer su derecho a actuar como ciudadanos críticos"¹¹ y al concebir la lectura como práctica que atraviesa los aprendizajes, como instrumento privilegiado de adquisición de conocimientos.¹²

En la medida en que los materiales necesarios para cumplir esos propósitos están en la biblioteca, ésta se transforma en fuente de recursos para llevar adelante proyectos institucionales o de aula. Lugar indispensable al que los alumnos saben que tienen que recurrir (lo saben porque lo fueron comprobando en sucesivas experiencias) como lectores de literatura, como estudiantes, como individuos preocupados por el contexto en que viven, como simples lectores interesados. Como lectores de literatura, por ejemplo, que van a buscar "más lectura": más cuentos o novelas de un autor que les gusta; más cuentos policiales, fantásticos o de ciencia ficción; o poemas, porque están desarrollando el proyecto de armar una antología, o los datos biográficos de un escritor. Como estudiantes, cuando tienen que preparar un informe o una exposición oral sobre un tema, elaborar argumentos para fundamentar cierta posición en un debate en el que van a participar o escribir un artículo informativo para una revista que el grupo al que pertenecen está preparando (en cualquiera de estos casos saben que no pueden manejarse con una sola fuente sino que necesitan contrastar y completar información obtenida en fuentes diversas). Como ciudadanos que, para poder ubicarse críticamente ante lo que informan los diarios, la radio o la televisión, necesitan datos que los medios no les dan. O como simples lectores interesados en un tema sobre el que quieren saber más.

Lugar indispensable también para los docentes: lugar de consulta y de estudio, al que recurren para buscar tanto la información actualizada que necesitan para preparar sus clases, como libros o revistas que aporten a su actualización didáctica, como cuentos o novelas para leer ellos o para recomendar a sus alumnos.

³ Véase "Prácticas del Lenguaje", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Segundo ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 594.

⁴ Véase "Formar a los alumnos y alumnas como estudiantes", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 42.

⁵ Véase "Ciencias Naturales. Propósitos", *ibid.*, pág. 90.

⁶ Véase "Ciencias Naturales. Propósitos para el segundo ciclo", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Segundo ciclo*, *op. cit.*, pág. 150.

⁷ Véase "Ciencias Sociales. Propósitos", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Marco General*, *op. cit.*, pág. 98.

⁸ Véase "Ciencias Sociales. Propósitos para el segundo ciclo", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Segundo ciclo*, *op. cit.*, pág. 231.

⁹ Véase "Formación Ética y Ciudadana", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Marco General*, *op. cit.*, pág. 123.

¹⁰ Tanto en este documento como en el de segundo ciclo hay referencias explícitas a la biblioteca escolar y a la responsabilidad de la escuela en la formación de los usuarios ("Informática", en este documento, pág. 267 y siguientes; e "Informática" y "Prácticas del Lenguaje", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Segundo ciclo*, *op. cit.*, págs. 459 y 602, respectivamente).

¹¹ Véase "Prácticas del Lenguaje", en *Pre Diseño Curricular para la EGB. Marco General*, *op. cit.*, pág. 160.

¹² No sólo en los propósitos enunciados por distintas áreas (Prácticas del Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) se marca la importancia de la lectura como instrumento de apropiación de conocimiento, también en "Leer en Ciencias Sociales" y "Leer en Ciencias Naturales", *Pre Diseño Curricular para la EGB. Segundo ciclo*, *op. cit.*, págs. 213 y 271, respectivamente.

USO DE LA BIBLIOTECA: CONDICIONES

Convertir la biblioteca en uno de los ejes del trabajo escolar exige tener en cuenta ciertas condiciones que hacen al uso de un espacio común y a la indispensable distribución del tiempo de uso; a responsabilidades compartidas entre bibliotecarios y docentes; a ciertos propósitos (por ejemplo, el de formar usuarios autónomos de la biblioteca) que a la vez que se relacionan con el uso concreto de cada biblioteca escolar, lo trascienden y se extienden al uso de cualquier biblioteca.

USO DEL ESPACIO Y DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO

Porque el espacio de la biblioteca escolar es compartido por muchos (se lo puede definir como un espacio abierto a toda la comunidad escolar, incluidos los padres, los exalumnos), su uso requiere una organización, una distribución ordenada del tiempo de concurrencia de los grupos de alumnos en la semana; es decir, acuerdos entre el bibliotecario y los docentes. Estos acuerdos (horarios de concurrencia, horarios del servicio de préstamo a domicilio), que pautan el tiempo de uso y aseguran un espacio propio para cada grupo, no deberían, sin embargo, ser un impedimento para el acceso quizás no previsto pero necesario de algún grupo de chicos.

Habrà, por lo tanto, tiempos consensuados en los que los alumnos trabajaràn en la biblioteca (el tamaño del lugar, el mobiliario de que se disponga van a determinar si es posible o no que la totalidad del grupo trabaje simultáneamente) y tendrán todos los elementos que allí se brindan a mano y la posibilidad de consultar catàlogos y ficheros manuales o automatizados, de recorrer los estantes, de sacar un libro de un estante para hojearlo, de leer y tomar notas, es decir, de hacer un trabajo intelectual en el àmbito más propicio. En otros casos, los materiales de lectura se llevaràn de la biblioteca al aula, donde seràn usados.

Pensada como espacio de trabajo y de encuentro, la biblioteca puede ser utilizada también para organizar reuniones de lectura, funciones de teatro leído, debates, para recibir a escritores y para entrevistarlos, para organizar exposiciones o ferias de libros.

BIBLIOTECA ESCOLAR – BIBLIOTECA DE AULA – BIBLIOTECAS PÚBLICAS

El hecho de que la biblioteca escolar provea muchas veces a las bibliotecas de aula lleva a plantearse la relación entre biblioteca de aula y biblioteca escolar. Una biblioteca de aula se organiza a partir de materiales provistos por el maestro o por los chicos; también, en algunos casos por préstamos de la biblioteca central de la escuela. En este sentido, es una biblioteca móvil. Los chicos tienen que saber que algunos de los materiales que la componen son parte de una biblioteca más grande, la de la escuela.

Del mismo modo que se propone esta consideración de la biblioteca del aula desde la perspectiva de una biblioteca más amplia que le hace aportes (no sería posible pero tampoco tendría sentido que cada biblioteca tuviera todo), también la biblioteca escolar forma parte de un mundo de información mayor, constituido por otras bibliotecas escolares (existen redes de comunicación entre bibliotecas escolares que facilitan la localización de información), por bibliotecas públicas a las que puede acceder cualquier lector, por bibliotecas especializadas y también por redes de información especializadas.

La escuela tiene la responsabilidad de aproximar a los alumnos al conocimiento de que existe una enorme cantidad de información distribuida en múltiples espacios –físicos o virtuales–, conocimiento que pone en escena algunas tensiones a las que estuvieron sometidos siempre los hombres aunque pareciera que de

manera particular en estos tiempos. Los avances tecnológicos actuales facilitan el acceso a importantes cantidades de información pero a la vez aumentan la sensación –que también los materiales impresos provocan– de que es imposible abarcarlo todo. Facilitan el acceso a la información pero multiplican la exigencia de poner a prueba su confiabilidad: en efecto, a diferencia de lo que sucede con un libro o con los artículos de una revista, el anonimato de la información que circula a través de redes informáticas hace crecer la necesidad de corroborar su legitimidad.

Entre estas tensiones, no resueltas socialmente, debe manejarse la escuela, propiciando permanentemente la confrontación de datos obtenidos en diversas fuentes con el objeto de ratificarlos o rectificarlos y la formulación y el desarrollo de criterios que permitan validar la información sea cual fuere la fuente de la que se obtuvo.

RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS ENTRE BIBLIOTECARIOS Y DOCENTES

Desde su característica de centro de documentación de la escuela, la biblioteca escolar se configura como bisagra entre el trabajo del bibliotecario y el de cada docente en su aula. Más aún: docentes y bibliotecarios comparten responsabilidades en la formación de los alumnos como usuarios autónomos de bibliotecas, de lectores que se manejen con autonomía en una biblioteca. En función de estas responsabilidades compartidas, es tan necesario que los bibliotecarios conozcan los proyectos de aula que van a desarrollar los docentes de la escuela y los propósitos didácticos que se plantean y desde este conocimiento planifiquen su intervención y su aporte, como que los docentes sepan con qué materiales cuenta la biblioteca y de qué variedad y calidad de información podrán disponer tanto ellos como sus alumnos al realizar determinadas búsquedas, es decir, al funcionar como usuarios de la biblioteca en cada situación concreta.

Trabajar conjuntamente en la formación de usuarios autónomos de la biblioteca implica intervenciones –realizadas dentro de la biblioteca o en el aula– que ayuden a los chicos a explorar y comprender progresivamente su funcionamiento y su organización (tanto a conocer sus horarios y sus normas como a consultar fichas y catálogos –manuales o informatizados– para aproximarse a los criterios de clasificación de materiales); a recortar sus búsquedas (a saber qué es lo que buscan y para qué lo necesitan, a formular con precisión sus pedidos al bibliotecario, a recuperar lo que saben y a definir cuánto más quieren saber); a desempeñarse como lectores que recurren a estrategias diferentes para localizar la información que necesitan (extraer información de los elementos paratextuales de libros o revistas: índices, contratapas, sumarios, introducciones, solapas, con el objeto de identificar dónde están los datos buscados, para definir si el material puede ser de utilidad para ellos o no) o para registrar de diferentes maneras (tomando notas, categorizando datos por medio de esquemas o cuadros, haciendo resúmenes) esa información una vez que la encontraron para no perderla, ya que está en un libro o en una revista de los que no podrán disponer cada vez que quieran porque no les pertenecen y sobre los que, por lo tanto, no podrán hacer lo que hacen con sus propios textos: subrayarlos, destacar partes, escribir en los márgenes.¹³

Es también una responsabilidad compartida de bibliotecarios y docentes definir qué hay y qué falta en la biblioteca, es decir qué necesidades de información cubre y en relación con qué temas carece de recursos y, en consecuencia, pedir asesoramiento a especialistas en esos temas, consultar catálogos de editoriales, y funcionar a la vez como asesores del equipo directivo en la compra de materiales.

¹³ Como se ve, al hacer referencia a estos quehaceres de los lectores, estamos pensando especialmente en el abordaje de materiales escritos tradicionales. Respecto de la lectura de textos electrónicos, se imponen investigaciones en relación con el aprovechamiento escolar de todo lo que la tecnología parece poner al alcance de los lectores.

LAS TAREAS ESPECÍFICAS DEL BIBLIOTECARIO

Es responsabilidad del bibliotecario, en primer lugar, el trabajo técnico-administrativo de organizar los materiales de lectura. Inventariar, clasificar, catalogar, preparar y mantener físicamente el material, organizar el sistema de préstamos, elaborar estadísticas pueden considerarse sus tareas específicas.¹⁴

Es también específica la función de difundir los materiales que se incorporan a la biblioteca: hacer conocer su existencia a los docentes y a los chicos por medio de hojas o de boletines informativos, o promocionar su lectura a través de una cartelera que sirva para informar y para recomendar o de estantes especiales de "novedades". El bibliotecario puede cumplir la relevante función de impulsar la lectura en la escuela y dispone de variados recursos para hacerlo: preocuparse por la adquisición de nuevos libros (o de discos compactos o videos), conocerlos para facilitar el acceso de otros a ellos, hacerlos conocer, recomendarlos, buscar y seleccionar información a través de redes electrónicas; funcionar a la vez como referencista que, en función del conocimiento que tiene de la biblioteca, acerca al lector a lo que busca y como lector que recomienda a otros lo que leyó, que hace difusión personalizada de lo que leyó.

Hay otro aspecto de la tarea del bibliotecario escolar que no debería perderse: el registro –facilitado por la computadora– que cada bibliotecario puede hacer de lo que sucede en la biblioteca da información útil (al mismo bibliotecario y a los docentes) en varios sentidos. Así como el registro de lo que se pide y falta da pautas para la incorporación de nuevos materiales, el registro de las respuestas dadas ante ciertas demandas permite dejar asentada una información que será útil cuando otro grupo haga consultas similares o ajustar las respuestas ante nuevas consultas; en otro sentido, el registro de los tipos de usos de la biblioteca que hacen los distintos grupos de alumnos posibilita que el bibliotecario intervenga para sugerir otros usos posibles.

Muchos de los aspectos que hacen a las funciones que definen su tarea pueden convertirse en proyectos de trabajo con participación de toda la institución, que está en condiciones de colaborar de distintas formas (elaborando fichas, reparando libros, haciendo afiches, aportando a la cartelera de recomendaciones, organizando reuniones de lectura) en el sostenimiento de un espacio que todos comparten.

El hecho de que exista un bibliotecario y una biblioteca bien equipada en cada escuela –conectada con otras bibliotecas escolares y públicas– permite poner a disposición de todos los alumnos materiales que de otro modo muchos de ellos no llegarían a conocer y ofrecer igualdad de posibilidades de acceso a saberes indispensables a todos ellos. En la medida en que facilita la democratización del acceso a la lectura, la biblioteca escolar juega entonces un importante papel como "agente compensador de desigualdades".¹⁵

¹⁴ Estas funciones específicas del bibliotecario suponen un tiempo: para proceder a la organización técnico-administrativa de la biblioteca, deberá contar, necesariamente, con horas aplicadas a tareas técnicas.

¹⁵ Ministerio de Educación y Cultura, Dirección del Servicio de Bibliotecas, *Lineamientos para el funcionamiento de las bibliotecas escolares en Tierra del Fuego*, CONABIP/Biblioteca Popular Sarmiento, Ushuaia, 1997.

Los alumnos, desde los primeros años de su escolaridad, tienen la posibilidad de contactarse con el arte. Lo hacen cuando cantan o eligen cómo instrumentar una canción, cuando modelan distintos materiales o prueban cómo mezclar colores, cuando organizan el espacio para hacer una dramatización, cuando miran alguna obra de un artista, cuando escuchan música de distintos orígenes, cuando van a un teatro o museo, cuando entrevistan a un escenógrafo y cuando comprenden al arte como parte de las manifestaciones humanas que cambian a través del tiempo. Uno de los propósitos fundamentales del arte en la escuela es el de ofrecer a los alumnos la oportunidad de ampliar su campo de experiencias estético-expresivas desde los diversos lenguajes, y a través de las mismas acceder a modos específicos de representar y de conocer aspectos del mundo.¹

Los seres humanos, en su necesidad de comunicarse con los otros, construyeron diferentes sistemas de representación simbólica con las palabras, los gestos, las imágenes y la música como modos de expresión y comunicación que les posibilitaron plasmar sentimientos, sensaciones e ideas en distintas producciones.

En concordancia con lo planteado en el *Marco General*,² en este *Diseño Curricular* las Artes se desarrollarán desde una perspectiva múltiple:

- ▲ En tanto *forma de conocimiento*, los lenguajes artísticos permitirán percibir, explorar, comprender e interactuar con determinadas cualidades del mundo y relacionarlas con las que puedan provenir de otros campos disciplinares.
- ▲ En tanto *representación simbólica*, permitirán comunicar y expresar mediante las características propias de cada lenguaje; explorando en este proceso las posibilidades y limitaciones que el mismo lenguaje impone y construyendo progresivamente las habilidades personales necesarias para su utilización.
- ▲ En tanto *producción cultural*, la experiencia artística permitirá la formación de una visión pluralista en torno a los conceptos de arte, comunicación y cultura.

Asimismo, en el *Marco General* se señala:

"Las prescripciones de este currículum (...) procuran ser claras y contundentes. Ninguna de las áreas del currículum de la EGB se propone formar especialistas en un campo de saberes o de prácticas: ni las Ciencias Naturales buscan formar hombres de ciencia; ni las Artes, músicos, artistas plásticos o actores; ni la Educación Física, deportistas de alto rendimiento, ni... Lo que todas se proponen es defender la posibilidad de que todos y cada uno tengan una experiencia cultural amplia que les permita conocerse a sí mismos, a los otros y al mundo en que viven, tener una relación tanto receptiva como productiva con la cultura, construir sentidos para su experiencia personal inscribiéndola en los significados culturales compartidos".³

¹ Para la fundamentación del área de Artes y su sentido formativo dentro de la escuela remitirse al *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. Dirección de Currícula, 1999, pág. 75.

² *Ibid*, pág. 76.

³ *Ibid*, pág. 34.

De esta manera, desde el área de Artes, se busca promover una imaginación creadora que permita a los niños y adolescentes integrar el conocimiento estético con otros tipos de conocimientos presentes en su educación. Las prácticas propuestas pretenden favorecer la expresión y la comunicación de sensaciones, sentimientos e ideas de los alumnos, desarrollar una percepción sensible y dar oportunidades para la reflexión.

La presentación de un área se apoya en la idea de preservar un sentido común para las propuestas que desde los diferentes lenguajes artísticos se ofrezcan a los alumnos. Música, Plástica y Teatro comparten un enfoque común y gran parte de sus propósitos. Sin embargo, es necesario destacar que el enfoque y la propuesta curricular se presentan de acuerdo con cada lenguaje en particular para poder profundizar en aspectos sustanciales y propios de cada uno. De igual manera, la diversidad que puede existir entre los distintos planteos se debe a lo específico de cada uno y responde a las diferencias entre los avances de las didácticas específicas. Además, el hecho de que Música y Plástica estén a cargo de docentes especialistas y con carga horaria asignada marca una diferencia sustancial respecto de Teatro, que se presenta como una posibilidad para ampliar el campo de experiencias que los alumnos tengan con el arte y tiene en la escuela una presencia que se manifiesta de maneras diversas. Este lenguaje artístico comparte los propósitos generales del área y valora, entre otras cosas, la importancia del trabajo con el cuerpo expresiva y artísticamente.

Es deseable que se promuevan proyectos en los que se trabaje más de un lenguaje artístico a través de propuestas que contemplen lo común y lo distintivo de cada uno. Dichos proyectos deberían servir como oportunidades para ir más allá de los límites de cada lenguaje y ampliar las posibilidades de aprendizaje.

En este currículum, cada uno de los lenguajes desarrolla un enfoque específico para la enseñanza y los propósitos para el ciclo. Los contenidos y los objetivos de aprendizaje están divididos de acuerdo con los ejes de *producción, apreciación y contextualización*.⁴ En tanto que las orientaciones para la evaluación presentan un desarrollo común para los tres lenguajes.

LAS ARTES EN EL PRIMER CICLO

En el primer ciclo la escuela propiciará el encuentro de los alumnos con las posibilidades que ofrecen los distintos lenguajes con los que tendrán contacto sistemáticamente: la Música y la Plástica. Este encuentro debe articularse con las experiencias y los conocimientos que los alumnos traen tanto del Nivel Inicial como del contacto espontáneo con distintas manifestaciones de las artes a través del entorno familiar y social. Es importante considerar estas experiencias como la base sobre la que se apoyarán propuestas nuevas y gradualmente más complejas. Las experiencias estético-expresivas a lo largo de este ciclo enfatizarán la exploración, la indagación de diversas posibilidades de representación como parte del aprendizaje y una actitud lúdica como modo de aproximación placentera a los distintos lenguajes. El contacto y la

⁴ En los documentos de trabajo del área de Artes editados por la Dirección de Currícula entre 1995 y 1997, se fundamentan, desarrollan y ejemplifican los ejes de producción, apreciación y contextualización propuestos.

interacción con diversas técnicas, materiales, herramientas y soportes permitirá construir los saberes necesarios para la concreción de sus producciones.

Asimismo, se apuntará a generar espacios de reflexión tendientes a que los alumnos sistematicen lo explorado y compartan con sus pares las distintas resoluciones encontradas, y de esta manera establecer relaciones entre los procesos de trabajo y los productos alcanzados.

La escuela deberá brindar a los alumnos variadas experiencias de aproximación a todo tipo de manifestaciones, tanto en el campo de la producción como en la apreciación de sus propias producciones y las de sus pares. El contacto con manifestaciones artísticas, consideradas desde una visión pluralista, permitirá a los niños, fundamentalmente, disfrutar del patrimonio cultural de su tiempo y de la Ciudad en la que viven, y conocer sus diversas expresiones como espectadores activos de la cultura del presente y del pasado.

Desde todos los lenguajes artísticos se pueden abordar cuestiones que no son exclusivas de las Artes pero que aparecen frecuentemente ligadas a su enseñanza. Por esta razón, es necesario incluirlas como parte de las propuestas didácticas trabajando aspectos actitudinales relacionados, por ejemplo, con:

- ▲ el respeto por la producción propia y de los otros;
- ▲ el respeto por las normas que se acuerdan entre todos;
- ▲ la importancia y, en algunos casos, la necesidad de trabajar con otros;
- ▲ la posibilidad de intercambiar ideas y de aceptar las propuestas de los compañeros;
- ▲ el desarrollo de la confianza dentro del grupo para mostrar sus producciones sin inhibición;
- ▲ la valoración de la diversidad y la heterogeneidad de respuestas creativas;
- ▲ el disfrute de las propuestas de carácter lúdico, y el respeto a las normas acordadas previamente para el juego;
- ▲ la capacidad de organizarse y concentrarse para la tarea;
- ▲ el desarrollo de la curiosidad, del deseo de explorar nuevas posibilidades dentro de las propuestas que los lenguajes artísticos pueden ofrecer.

En el transcurso del primer ciclo se producen grandes cambios; los alumnos entran a una nueva organización, conocen a nuevos compañeros, y van dominando poco a poco esta nueva situación que les presenta la escuela. En general, cambian de maestros año tras año. Sin embargo, los profesores de Plástica y Música frecuentemente se mantienen de un año a otro dándoles a los alumnos una perspectiva de continuidad del ciclo.⁵

⁵ Véase "El primer ciclo como apertura de la escuela primaria" en este documento, pág. 30.

ARTES. PROPÓSITOS

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Brindar a los alumnos la oportunidad de tomar contacto con los distintos lenguajes artísticos mediante experiencias estético-expresivas que les permitan conocerlos, disfrutarlos y comprenderlos.
- Favorecer en los alumnos la formación de una sensibilidad estética personal a través de experiencias perceptuales relacionadas con el entorno natural y cultural.
- Ofrecer una selección y articulación de propuestas didácticas significativas que permitan a todos los alumnos acceder a los modos específicos de representación con cada uno de los lenguajes artísticos, y utilizarlos como medios de expresión y comunicación.
- Promover situaciones en las que los alumnos disfruten de ver concretadas sus producciones artístico-comunicacionales, sean éstas individuales y/o grupales.
- Dar oportunidades para que los alumnos puedan valorar, con una actitud de respeto y confianza, el trabajo propio y el de sus pares.
- Promover situaciones en las que los alumnos se vinculen con el patrimonio cultural del pasado y del presente, de la Ciudad y del mundo para apreciarlo desde su experiencia, tomando contacto con los artistas y con diversos ámbitos de creación, conservación o difusión del arte, como talleres, museos, teatros, centros culturales, salas de concierto, bibliotecas, etcétera.
- Ofrecer oportunidades para que los alumnos reflexionen sobre las imágenes producidas por los medios de comunicación masiva como el cine, la televisión, la radio, etc., para comenzar a formar una opinión personal acerca de los mismos.
- Proponer la realización de actividades que permitan a los alumnos iniciarse en la reflexión sobre las características del ambiente sonoro y visual y su influencia en la vida de las personas.
- Promover la organización de proyectos integrados entre las diferentes disciplinas que conforman el área y con otras áreas.

ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

La música constituye un objeto único, privilegiado, de especial significación para el género humano. Su magia y misterio han cautivado al hombre desde su origen. Los sonidos y la música son parte de la vida de diferentes culturas y han resultado una excelente vía para la comunicación y la expresión entre las personas de diferentes regiones, edades e intereses.

Las experiencias musicales son únicas, porque hacer y escuchar música involucran desafíos y procesos de pensamiento, que son totalmente diferentes de aquellos que se requieren para realizar cualquier otra tarea. La experiencia musical no sólo otorga placer al que la transita, sino que genera un particular desarrollo cognitivo que pone en marcha una forma multidimensional del pensamiento.

El compromiso de la escuela es formar, acrecentar y enriquecer las capacidades musicales de todos los alumnos para que puedan hacer un uso cada vez más amplio, rico y diverso del lenguaje con la finalidad de promover el acceso a la experiencia de disfrutar, comprender y emocionarse con la escucha y la producción musical. Un estudiante que haya vivido una rica y placentera experiencia musical en la escuela será un oyente capaz de valorar la música que escucha y un hacedor que puede compartir diversas acciones musicales espontáneas. Al desarrollar la sensibilidad y las capacidades que posibilitan el conocimiento y el contacto placentero con la música, se está ofreciendo a todos los alumnos la oportunidad de integrarse a la sociedad, conectándose y participando de su cultura a través de diferentes prácticas musicales.¹

El proceso de musicalización, que comienza de manera sistemática en el Nivel Inicial, se prolonga durante toda la formación básica con la finalidad de que los alumnos alcancen una mayor y más completa apropiación de la música en tanto lenguaje expresivo y objeto cultural. El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de oyentes y productores de música capaces de percibir el mundo sonoro que los rodea.

La música es vida y energía, y de esta manera es como debiera comunicarse. El desafío que le cabe a la escuela es evitar que se convierta en saber desvitalizado y descontextualizado de la realidad y de la música misma. Cualquiera fuera el tema por tratar, todo intento de aprendizaje debería tomar como eje central a la música. Cada proyecto de clase conservará así la emoción que caracteriza a la música y mantendrá la sensibilidad de conmover a quienes la producen y la reciben. Si se consigue despertar la sensibilidad a los sonidos, si los alumnos descubren su significación y gozan con su organización, es probable que, aunque en el futuro abandonen la práctica sistemática de la música, nunca sean indiferentes a ella.

La secuenciación y el ordenamiento de los contenidos, en función de las características de las obras musicales que se ofrecen y de las experiencias que se proponen, permiten que cada habilidad adquirida sea el fundamento

¹ Muchos de los conceptos referidos al enfoque y los contenidos que forman parte de este documento curricular provienen de proyectos de cátedra y documentos derivados de estudios de investigación desarrollados en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes; asignaturas: Audio-perceptiva, profesora Silvia Malbrán; Producción de Recursos Didácticos y Educación Musical, profesora Silvia Furnó.

que habilita la construcción de la siguiente. Atender a esa secuencia no implica abandonar la finalidad expresiva propia del contacto con la música. Por el contrario, es posible generar en los alumnos la sensación de tarea accesible que progresivamente alcanza mayores y mejores logros, evidenciando un progreso paulatino hacia formas de expresión cada vez más complejas. Alcanzar tanto el dominio en las diferentes habilidades de ejecución como la comprensión de las relaciones que se establecen en el discurso musical no constituye la finalidad última de la enseñanza de la música, sino que dichos aprendizajes serán parte de procesos musicales y expresivos que los contengan.

Es fundamental destinar a las prácticas de producción y audición musical el tiempo didáctico necesario para que los alumnos se expresen y se comuniquen musicalmente, y adquieran el gusto de escuchar música, el interés por el sonido y el entorno sonoro. La tarea pedagógica se enfrenta con el desafío de encontrar el punto de convergencia entre los aprendizajes específicos y aquellos correspondientes a otros campos disciplinares, posibilitando un espacio de trabajo común. De esta manera, la elaboración de proyectos compartidos aporta mayor significación a los conocimientos que se adquieren y brinda un material atractivo para ser utilizado por la institución en otras instancias fuera del aula, tales como muestras, actos, etcétera.

Por otra parte, la música necesita de un entorno de silencio que le permita expresarse. Desde la clase de música, una actitud ecológica supone extender la sensibilización en relación con los sonidos perjudiciales que afectan al medio ambiente y su influencia en la salud y la vida de las personas. Esto permitirá que los alumnos construyan progresivamente una actitud de compromiso con el cuidado del entorno sonoro, tanto para favorecer el desarrollo de las experiencias musicales como para preservar su salud auditiva.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

PARA EL PRIMER CICLO

Las experiencias musicales se caracterizarán por privilegiar propuestas de carácter lúdico que integren de manera natural diferentes vías de expresión. Se hace referencia a experiencias a partir de: canciones y juegos tradicionales, proyectos musicales derivados de textos literarios, sonorizaciones y relatos musicales. En esta etapa, los niños participarán tanto en experiencias de exploración, creación e improvisación con el sonido, lo que les permitirá encauzar de forma colectiva su potencial creativo, como en propuestas expresivas con la intencionalidad de promover las diferentes capacidades de ejecución musical. Por otro lado, se afianzarán en las experiencias de audición y comprensión, de modo tal que progresivamente adviertan relaciones más complejas entre los componentes del discurso musical en obras de variados estilos y diferente carácter. Todas las experiencias musicales por las que transiten los alumnos se enriquecerán con los aportes que, desde la perspectiva de la música como bien cultural, puedan realizarse.

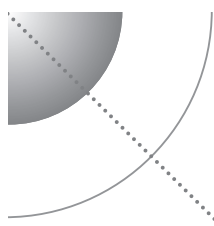
En este ciclo el juego es un poderoso recurso que, como una actividad

deliberadamente propuesta en un contexto de enseñanza, permite promover tanto las capacidades musicales de producción como las de audición a la vez que favorece el desarrollo de los niños en términos de su apropiación de los instrumentos de la cultura. Las canciones, los juegos, las rimas resultan formas de representación fundamentales de la cultura. En consecuencia se privilegiarán aquellas expresiones musicales que favorezcan el contacto con la propia cultura revalorizando la riqueza de nuestro folclore.

El movimiento es expresión, parte fundamental de la naturaleza del niño y una de las primeras manifestaciones que realiza como reconocimiento de la música en tanto lenguaje expresivo. Esta capacidad de moverse espontáneamente con la música está vinculada de manera esencial a las distintas formas de expresión de este lenguaje.

La integración de las actividades de movimiento es un valioso aporte a la experiencia musical. El movimiento se incorpora espontáneamente tanto a las rondas y los juegos, a las canciones con mímica y ritmadas como a las actividades rítmicas propiamente dichas. En la clase de música el movimiento resulta un buen recurso, entendido como una forma de representación que permite expresar un concepto musical con otro lenguaje. Así, por ejemplo, el movimiento melódico, el fraseo o la forma musical pueden "mostrarse" mediante un gesto, un movimiento, un desplazamiento, etcétera.

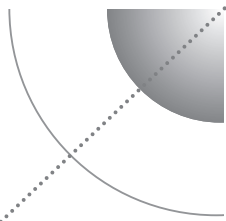
La exploración, la experimentación y la indagación deberán estar integradas a las propuestas de trabajo, y no deberán concebirse como una ejercitación aislada de la situación expresiva en sí. Las propuestas para este ciclo deberán ofrecer a los alumnos oportunidades para conocer a partir de la exploración, reflexionar en torno de su accionar y poner todos los aprendizajes que adquieran al servicio de sus necesidades expresivas.



PROPÓSITOS

- Facilitar las condiciones que permitan un adecuado desarrollo curricular de la música considerando sus necesidades organizativas (tiempo, espacio y materiales).
- Promover la formación de los alumnos como oyentes y productores de música sensibles, brindando variadas experiencias que les permitan familiarizarse con los elementos propios de la música y su modo particular de organización.

- Crear situaciones de enseñanza que permitan a los alumnos expresarse y comunicarse por medio de la música.
- Asegurar la calidad de las obras que se ofrecen a los alumnos para comenzar a desarrollar el goce por la música, una sensibilidad estética personal y el respeto por las sensibilidades diferentes de la propia.
- Proponer la realización de actividades acordes con las posibilidades de todos los alumnos, y que a la vez impliquen un desafío, tendientes al desarrollo de las capacidades musicales esperadas al final del ciclo, sobre la base de los objetivos de aprendizaje propuestos.
- Seleccionar y ordenar los materiales de trabajo que atiendan al desarrollo creciente de las diferentes capacidades que se ponen en juego en el aprendizaje de la música.
- Propiciar el encuentro de los alumnos con un repertorio que los inicie en el descubrimiento de los diversos géneros, estilos, épocas y procedencias de las obras musicales.
- Favorecer la utilización del cuerpo y del movimiento como recurso para el aprendizaje de los contenidos específicos de la música.
- Generar y habilitar situaciones en las que los alumnos pongan en juego su creatividad, comenzando colectivamente a: combinar sonidos, improvisar ritmos y melodías, para llegar, hacia el final del ciclo, a crear su propia música en pequeños grupos de trabajo.
- Dar oportunidades para que los alumnos puedan valorar, con una actitud de respeto y confianza frente a la diversidad de producciones, el trabajo propio y el de los otros en experiencias grupales.
- Impulsar proyectos compartidos desde el área dentro de la institución y hacia la comunidad a la cual pertenece.
- Ofrecer a los alumnos variadas oportunidades de entrar en contacto con músicos, a través de la asistencia a recitales y conciertos que se desarrollen tanto dentro como fuera de la escuela, favoreciendo la posibilidad de comenzar a opinar sobre las diversas producciones musicales que escuchan.
- Brindar a los alumnos oportunidades para reconocer las características del medio ambiente sonoro y su influencia en la salud auditiva y en la vida de las personas.



CONTENIDOS

Las personas se relacionan con la música participando como oyentes, intérpretes y/o creadores. En este sentido, el sujeto que aprende se apropia de los conocimientos musicales interactuando con la música y los sonidos en experiencias de producción y audición: se aprende a cantar cantando, se aprende a tocar tocando, se aprende a escuchar escuchando. En la construcción de este conocimiento, las experiencias que se ofrecen a los alumnos adquieren mayor significación cuando también se considera el contexto temporal, social y geográfico de la música. Este *Diseño Curricular* propone una organización de contenidos estructurados a partir de tres ejes: producción, apreciación y contextualización, entendiendo a éstos como clasificaciones que realiza la tarea pedagógica, aun cuando no aparezcan diferenciados en el proceso de aprendizaje.

Al operar con la música se transita de una dimensión a otra. Hacer y escuchar música coexisten de forma solidaria y contemporánea, ambas acciones son igualmente importantes y complementarias teniendo presente el contexto en el cual se hallan inmersas.

La escucha favorece y colabora en la formación de un buen productor, de la misma manera que las experiencias de producción son necesarias para la formación de un buen oyente. Por ello, resulta importante advertir que esta organización procura atender a cada uno de los ejes con similar grado de desarrollo. En una experiencia de clase deberían nutrirse uno del otro y estar incluidos equilibradamente. El proceso de musicalización involucra diferentes desempeños con la música, razón por la cual resulta imprescindible distribuir el tiempo didáctico de tal modo que los alumnos en cada año transiten por las diversas experiencias de ejecución vocal, instrumental, audición, prácticas de conjunto como también por aquellas experiencias que les permitan operar con la música creativamente a través de la improvisación y la composición.

En los ejes de producción y apreciación, cada cuadro presenta los *contenidos* y *alcances* de los mismos.

▲ Los *contenidos* refieren a las diversas prácticas y quehaceres musicales de los alumnos, y remiten a procedimientos básicos a partir de los cuales avanzan en la apropiación de la música en tanto lenguaje expresivo.

▲ El *alcance* del contenido, formulado en términos de criterios para la selección y la organización de los estímulos y materiales de trabajo, orienta la labor pedagógica para ordenar dichos materiales atendiendo al grado de dificultad en los quehaceres propuestos –ejecución o discriminación– de manera tal que permita a los alumnos acceder de manera paulatina a niveles de dificultad progresivamente más complejos. Es, en este sentido, un nivel de especificación del contenido, una forma de acotarlo, sobre el que es posible centrar la tarea con los alumnos.

El alcance del contenido, en cada caso, es de distinta índole. Algunos de ellos remiten al nivel de dificultad que pueden presentar las obras que son motivo de estudio de acuerdo con las características del discurso musical. Tal es el caso de la delimitación del contenido vinculada con el canto, la ejecución rítmica y el reconocimiento auditivo de relaciones musicales. Por otra parte, la profundización del contenido en la interpretación rítmico-instrumental también hace referencia al grado de habilidad motriz requerido para la ejecución de los instrumentos musicales y a las características del juego concertante.

Finalmente los criterios sugeridos a propósito de la discriminación de relaciones sonoras refieren al grado de contraste que presentan los sonidos utilizados para establecer comparaciones, al número de componentes y otras variables que se ponen en juego en la experiencia particular de discriminación, etcétera.

Los proyectos que se planifiquen para la enseñanza pueden tomar contenidos de un mismo eje o articular contenidos de ejes diferentes. El orden en que se presentan los contenidos dentro de cada eje no supone una secuencia de enseñanza; ésta se debe establecer mediante la planificación en el ciclo y en el año.

Al analizar el cuadro de contenidos para elaborar el plan de trabajo, los docentes deberán seleccionar recortes, decidiendo en qué contenidos se pondrá el mayor énfasis o cuáles serán sólo esbozados en un año y profundizados en otro. En esta distribución, se tendrá en cuenta que la progresión de los aprendizajes de los diferentes procedimientos de ejecución –canto, ejecución rítmico-instrumental– requiere una interacción sostenida para su adquisición; será necesario entonces abordarlos en diferentes momentos del año y en cada año del ciclo.

Es deseable que el recorrido trazado permita que todos los alumnos hayan transitado, al finalizar el ciclo, la mayor parte de los contenidos propuestos. Por otra parte, si en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje se considera que los alumnos han incorporado los contenidos propuestos, se podrán incorporar otros, aun cuando no aparezcan enunciados en este documento curricular, enriqueciendo así la experiencia musical.



PRODUCCIÓN

Los contenidos seleccionados en este eje son aquellos relacionados con el hacer musical: la interpretación, la improvisación y la composición. Se trata de guiar el aprendizaje del potencial expresivo de los alumnos para desarrollar las capacidades vinculadas a: sus posibilidades vocales, la ejecución de ritmos, el toque instrumental apropiado, la concertación con otros ejecutantes y la variedad de respuestas en los proyectos de creación.

Se intenta lograr, de forma paulatina y a lo largo de toda la escolaridad, la formación de un intérprete capaz de participar sin inhibiciones en las prác-

ticas musicales de su cultura. Por lo tanto, la tarea pedagógica en este eje enfatiza la adquisición de habilidades relacionadas con la práctica o el hacer musical. La interacción acción/reflexión en el marco de una situación didáctica enriquecerá los procesos de producción favoreciendo la resolución de problemas técnicos; lo cual permitirá alcanzar los resultados esperados en la ejecución vocal, instrumental y de conjunto.

A partir de la experiencia musical se lograrán progresivamente destrezas que mejoren las posibilidades expresivas de los alumnos. La ayuda que se brinda a los niños para operar expresivamente con la música como intérpretes será la herramienta que enriquezca sus posibilidades para resolver las experiencias de creación.

En relación con la producción, la escuela ofrecerá oportunidades para que los alumnos:

- ▲ Disfruten cantando, moviéndose, tocando instrumentos, y adquieran las habilidades y destrezas que les permitan progresar en sus ejecuciones.
- ▲ Participen gozosamente de las prácticas de conjunto y, a través de ellas, comprendan el valor del trabajo cooperativo.
- ▲ Se expresen musicalmente creando con sonidos, improvisando ritmos y melodías, etcétera.

INTERPRETACIÓN VOCAL: CANTO

Los niños cantan. Lo hacen con absoluta naturalidad; disfrutan cantando. Se manifiestan cantando. Presente desde los orígenes del hombre, la expresión cantada es una importante vía de enriquecimiento personal y social: cantar es un medio para comunicar sentimientos; de ahí la importancia educativa del canto.

Es responsabilidad de la escuela cultivar el gusto y el placer por el canto garantizando experiencias en las que participen "todos" los alumnos. Se propone, entonces, que los niños construyan un vínculo positivo con el canto como bien para la vida, ya que las experiencias vividas en la escuela son las que permiten que en el futuro cada persona participe sin inhibiciones en diversas expresiones musicales comunitarias o quede fuera de ellas. La creación de un ambiente favorable estimulará a los niños para que se animen a cantar y disfruten del contacto con las obras musicales. Cantar por el placer de cantar, cantar como parte de un juego, cantar...

Desde la clase de música, se darán oportunidades para que los niños canten cada vez mejor, con mayor seguridad, sintiendo que su voz es instrumento de expresión y comunicación. El desafío consistirá en encontrar estrategias para ayudar a aquellos niños que manifiesten mayores dificultades, evitando que el canto sea un modo de expresión sólo para aquellos que pueden hacerlo bien naturalmente. Para lograr una interpretación cada vez más acabada y expresiva, se desarrollarán progresivamente las habilidades que les permitan superar las dificultades que se presenten, tales como: el

manejo de la respiración y el fraseo, la afinación, la dicción y el desarrollo del oído armónico.

Toda la práctica vocal parte de la ejemplificación del docente y la repetición imitativa de los alumnos. Para un niño del primer ciclo el modelo resulta determinante: un buen ejemplo realizado por el maestro es más claro que una explicación teórica. Las particularidades de la técnica vocal se demuestran desde el ejemplo; eventualmente se describen, y cualquier esfuerzo en este sentido contribuirá a mejorar los resultados.

Las canciones son como el alimento musical, de modo que cuanto más ricas y variadas sean, mayores serán las posibilidades de desarrollo musical para los alumnos.² La selección del repertorio debe contemplar una variedad de características, estilos y procedencia de las obras. Los niños abordan así desde un comienzo melodías rápidas, lentas, juguetonas, "pesantes" o que suenen "españolas" o "vaqueras", o que pertenezcan a especies de nuestro "folclore". Por otra parte, refrescar, resignificar y dar lugar en la práctica del aula a canciones tradicionales infantiles es un compromiso con la preservación del patrimonio cultural al que la escuela no debe renunciar.³

Escuchar y aprender nuevas canciones provoca en los niños momentos de magia y emoción estética. Es necesario, entonces, concebir la situación de aprendizaje de las canciones como experiencias de encuentro con la música. Una canción valiosa es una unidad expresiva, en la que se produce una simbiosis entre música y texto. Es por eso que, para proceder a su enseñanza, esta simbiosis deberá conservarse evitando fraccionamientos entre música y texto, lo cual atentaría contra el valor expresivo de la música.

La canción es el principal recurso para la formación vocal de los niños; serán entonces las características de las canciones que se seleccionen las que determinarán, en forma paulatina, el progreso que se pueda lograr grupalmente en la interpretación vocal. Las relaciones sonoras y rítmicas de una melodía determinan su dificultad para cantarla. El repertorio de canciones permite acceder al desarrollo de las habilidades comprometidas en el canto; por esta razón, resulta indispensable un meditado análisis del cancionero para ordenar los recursos en una progresión que atienda a la dificultad y a la complejidad.

En el cuadro siguiente, se muestran algunos aspectos relacionados con las características que pueden presentar las canciones y su relación con las habilidades que permiten desarrollar, cuando son utilizadas para el trabajo con los niños:

² S. Furnó. *El lugar que ocupa la canción en la enseñanza de la música*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 1988.

³ Véase "El repertorio de canciones", en *Artes. Música. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1996, págs. 37- 41.

CARACTERÍSTICAS DEL DISCURSO MUSICAL	VINCULACIÓN CON LAS HABILIDADES COMPROMETIDAS EN EL CANTO	INCIDENCIA EN EL GRADO DE DIFICULTAD
<p>Características melódicas</p> <p>Ámbito y número de alturas</p> <p>Relaciones interválicas y giros melódicos</p> <p>Funciones armónicas</p>	<p>Tesitura</p> <p>Afinación</p>	<p>El ámbito debe estar en relación directa con la tesitura media del grupo (determinada mediante el diagnóstico), transportando a tonalidades cómodas las canciones elegidas. Cuanto mayor es el ámbito, mayor es la dificultad.</p> <p>En tonomodalidades mayores o menores, las líneas melódicas por grado conjunto no presentan mayor dificultad para su afinación; en otras escalas, la dificultad aumenta. Los saltos agregan una complejidad a la canción, y están vinculados también a las funciones armónicas subyacentes o presentes en el acompañamiento. (Por ejemplo: un salto de 4ta. J. en un final, coincidente con la resolución V-I, no presenta problemas; en cambio, en otro contexto, una cuarta puede ser un salto de difícil resolución.)</p>
<p>Estructura armónica</p>	<p>Oído armónico</p>	<p>La superposición de una línea melódica con un pedal, con rítmica diferenciada, es de menor dificultad que la superposición de líneas en movimiento paralelo y de textura homófona.</p>
<p>Características rítmicas y métricas</p> <p>(compás, división de tiempos, grupos rítmicos predominantes, densidad cronométrica)</p>	<p>Dicción</p>	<p>Los grupos rítmicos comprometen una mayor precisión en la dicción. A mayor densidad cronométrica, aumenta la dificultad.</p>
<p>Estructura formal</p> <p>(secciones, subunidades)</p>	<p>Respiración y fraseo <i>fiatto</i></p>	<p>La longitud de las frases y la forma en que éstas se encadenan (con cesuras –coincidentes o no con silencios–) determinan también la dificultad para la resolución de la obra cantada en relación con la inspiración y con el control y la regulación del aire durante el canto.</p>

El cuidado de la voz es una responsabilidad ineludible del maestro. Seleccionar la tonomodalidad apropiada de las canciones que cantan los niños es uno de los aspectos vinculados a esta necesidad, ya que en algunas bibliografías ésta se presenta más aguda o más grave que la adecuada. A partir del diagnóstico inicial que se realice, se determinará la tesitura media del grupo y, tomando en cuenta el ámbito de las canciones, se adecuará su tonomodalidad al rango natural característico de los niños de esta edad, que es más agudo que el habitualmente usado por el maestro.

En el aprendizaje de las canciones pueden aparecer dificultades que, una vez identificadas, pueden ser resueltas con propuestas de juego sobre el fragmento; se superará de esta forma el problema que se presentó. Se estarán abordando, así, aspectos de la técnica vocal desde una perspectiva adecuada al nivel. Los alumnos reconocerán su finalidad en las prácticas en el aula y

lograrán incorporarlas con naturalidad, ya que comprenderán que, a través de ellas, pueden aumentar su capacidad respiratoria, ampliar su tesitura, vencer inhibiciones, etcétera.

Algunos juegos, como los trabalenguas, las jitanjáforas, etc., son un recurso valioso para incrementar la capacidad de dicción y emisión vocal, como también diferentes propuestas lúdicas, basadas en fragmentos de las canciones, pueden ser propicias para corregir y mejorar la capacidad de respiración y el fraseo en ellas. El desafío consiste en encontrar recursos atractivos que, por ser motivadores en sí mismos, ofrezcan la posibilidad de que los alumnos continúen con estas prácticas y ejercitaciones espontáneamente. El entrenamiento prosigue sin la ayuda del maestro y los niños disfrutan del juego sin darse cuenta de que están mejorando la destreza.

El desarrollo de la producción vocal adquiere significación tanto en la interpretación vocal de la música como en la utilización de la voz para la creación musical. Una ejercitación alejada del producto musical puede dar como resultado voces aparentemente bien entrenadas, pero el objetivo final debe ser siempre hacer música, cultivar el gusto y la sensibilidad por la música.

INTERPRETACIÓN RÍTMICO/INSTRUMENTAL

La ejecución de instrumentos de fácil acceso y el desarrollo del ritmo son formas características de la expresión musical. Ambos se sintetizan en la práctica instrumental de conjunto. La resolución de un proyecto instrumental posibilita la inserción musical y expresiva de los alumnos con diferente grado de desarrollo musical dando cabida a todos los integrantes de un grupo, ya que las distintas partes instrumentales pueden concebirse con diferente grado de dificultad.

Los motivos rítmicos característicos, extraídos de juegos, canciones y melodías, pueden ser un buen punto de partida en proyectos de clase para el aprendizaje rítmico en el primer ciclo. Las primeras ejecuciones serán probablemente por imitación, para enriquecerse luego mediante la variación y la improvisación, utilizando para ello elementos similares a los de la construcción interna de los motivos rítmicos presentados. Los juegos rítmicos tradicionales, como las rimas de sorteo, los recitados rítmicos, que se acompañan con diferentes acciones corporales y que ponen en juego habilidades de disociación y coordinación motora, colocan a los niños ante experiencias que los estimulan, los movilizan y los impulsan a enfrentarlas y, de esta manera, se los pone en situación de resolver algo que no está inmediatamente bajo su dominio.

En este ciclo, el texto será un soporte de gran ayuda para la retención y la ejecución de los motivos rítmicos: generalmente, los alumnos aprenderán recitando, para luego ejecutarlos con el cuerpo, jugando con diferentes combinatorias de la percusión corporal y, finalmente, trasladarán dichos motivos a la ejecución instrumental. Cabe señalar que el avance en el dominio de las ejecuciones rítmicas no está determinado por la reproducción de unidades de medida, como el tiempo o el acento métrico; se trata de ayudar a los alumnos

para que produzcan ritmos cada vez más ricos y variados. Asimismo, se considera que los alumnos han alcanzado la destreza cuando pueden percudir rítmicamente con el cuerpo o los instrumentos, no así cuando sólo pueden pronunciar o recitar rítmicamente con la voz.

La progresión en la ejecución rítmica y el dominio en la destreza de ejecución de diversas fuentes sonoras forman parte del proceso de musicalización por desarrollar durante toda la escolaridad. Una y otro requieren poner en marcha situaciones de aprendizaje secuenciadas, en las que la graduación de dificultades otorgue seguridad y satisfacción ante la posibilidad de resolver la tarea. Se trata de ayudar a los alumnos para que disfruten de una práctica musical efectiva a través del logro de los ajustes rítmicos requeridos, el toque instrumental determinado o la concertación con otros ejecutantes. En todos los casos, la labor pedagógica consiste en ordenar los estímulos musicales, atendiendo al grado de dificultad para su ejecución que les permita acceder, de forma gradual, a niveles de dificultad progresivamente más complejos.

En los cuadros de contenidos se proponen elaboraciones con ritmo libre, o sea, sin métrica perceptible, como también ejecuciones con ritmo métrico. Para dar cuenta del nivel de dificultad de los ritmos que los alumnos ejecutan y orientar el progreso en el dominio de la ejecución, se adopta el criterio de mencionar cuáles son los rasgos particulares de las producciones, indicando los valores de la rítmica y la estructura métrica que subyace en el discurso musical.

En el primer ciclo, los alumnos irán conociendo, mediante la exploración concreta, las características de una variada gama de instrumentos. Brindar al grupo el espacio para una buena exploración del material (tiempo para conocerlo, aplicarle diferentes modos de acción, utilizar distintos y variados mediadores, seleccionar de todos los sonidos producidos los más adecuados) le permitirá apropiarse de él de una manera diferente. El maestro, entonces, podrá indicar cuál es el modo correcto de sostener cada instrumento, de accionar sobre él, la postura corporal adecuada, y destacar fundamentalmente la calidad del sonido producido.

Durante este período, también irán percibiendo la necesidad de adecuar el "toque" al carácter de la obra musical, el paisaje o relato sonoro a realizar, variando la intensidad, la velocidad, etcétera.

Las características de las fuentes sonoras determinan el nivel de dificultad para la ejecución instrumental en relación con las destrezas motoras involucradas y los toques o modos de acción requeridos. Así, sacudir un manojo de botones requiere menor destreza que percudir una caja china que se sostiene. De acuerdo con las posibilidades de los alumnos del primer ciclo para que adquieran paulatinamente dominio en la ejecución de diferentes fuentes sonoras, se sugiere comenzar con la ejecución de aquellas fuentes que producen sonido por sacudimiento y las que demanden percudir o frotar apoyadas sobre superficies aislantes. Al finalizar el ciclo se espera que los alumnos hayan adquirido dominio en la ejecución de instrumentos que demanden combinaciones de toque y sostén.

La satisfacción de obtener una buena calidad sonora en las actividades

instrumentales incrementa la vivencia de gozo y placer por la tarea realizada. Por ello es necesario cuidar la calidad del sonido tratando de que la actividad instrumental no quede subordinada a la tarea rítmica. En este caso, la audición crítica sobre la propia producción realimentará el proceso para realizar los ajustes que permitan mejorar el producto final.

Los aprendizajes alcanzados, en relación con la ejecución de ritmos y de fuentes sonoras, se reúnen en la práctica instrumental de conjunto. En este caso es la concertación, o sea, los acuerdos que se establecen para tocar en grupo, otra variable que define el nivel de dificultad. La misma se relaciona con *las características del arreglo*:

▲ *La factura de las partes* se refiere al tipo de ajuste rítmico: global o puntual.⁴ Si fueran estos últimos, qué tipo de dificultad presenta el ritmo que se propone para que los alumnos ejecuten. Por ejemplo, son valores que coinciden con el tiempo y la división, o bien con la subdivisión. Aparecen *ostinatos* o ritmos que complementan silencios.

▲ *La cantidad de partes* que intervienen en la ejecución. Se relaciona con la cantidad de pequeños grupos dentro de la clase para acordar la ejecución en términos de sincronía.

▲ *El modo en que se vinculan las partes*. Acordar la ejecución de dos partes que intervienen en forma sucesiva resulta de menor dificultad que si lo hicieran simultáneamente.

La instrumentación aplicada a una obra nos enfrenta con ciertas cuestiones estilísticas y de contexto, en donde la selección de las fuentes sonoras es sumamente importante. El análisis de la obra en términos de estilo y procedencia orientará la inclusión de materiales sonoros pertinentes en un proyecto instrumental. Finalmente, la combinatoria tímbrica instrumental debería ser un aspecto relevante en la concepción de un arreglo para el aula. Los alumnos participarán en las decisiones, para lo cual es necesario generar el espacio para la reflexión, la divergencia y la aceptación de las ideas de los otros.

CREACIÓN: IMPROVISACIÓN Y COMPOSICIÓN

El potencial creativo es considerado un bien, un rasgo personal, natural, que aparece en el comportamiento cotidiano de las personas y es valorado por el entorno. Ahora bien, ese "potencial" creativo puede desarrollarse en la medida en que se les ofrezcan a las personas oportunidades en las que deban poner en juego sus capacidades para resolver creativamente determinadas situaciones; el campo del arte es especialmente propicio para ello.

Existen diferentes puertas de entrada a lo creativo: algunas personas escuchan, otras recuerdan, están las que manipulan con los elementos propios del lenguaje que eligen utilizar para la creación; también, las que imaginan o las que se dejan llevar por el azar.

⁴ S. Malbrán. *El aprendizaje musical de los niños*, Buenos Aires, Actilibro, 1991.

La escuela debe brindar oportunidades para que los niños jueguen con ideas musicales e inventen su propia música. Si bien la creación se realiza a través de la voz y los instrumentos, esta organización pone de relieve la importancia de atender al desarrollo de las capacidades de creación de los alumnos. Los niños espontáneamente juegan con la música cuando adjudican un ritmo a una rima o cuando canturrean un texto. Brindar oportunidades desde la escuela significa sistematizar el trabajo creativo, habilitando el espacio y el tiempo necesarios para este tipo de experiencias. Se da lugar así a la valoración y la capitalización de los conocimientos que los niños traen, sean éstos adquiridos en su escolaridad inicial o en su contacto con el medio musical, y asumiendo el docente su lugar de guía, ofreciéndoles las pautas precisas en relación con el campo de acción (en términos de materiales musicales) para la creación.

Se considera que una respuesta a una consigna dada es creativa en la medida en que reúne al mismo tiempo originalidad y pertinencia. Originalidad, en términos de novedad, y pertinencia, refiriéndose a la adecuación de la solución propuesta en relación con la problemática planteada.

La creación musical tiene, en el primer ciclo, características particulares. Generalmente, se realizan tareas en las que interviene todo el grupo, en las que el producto creado no es el resultado de las ideas de un individuo, sino una conjunción de varias ideas musicales de algunos con el consenso de todos. Cuando "la clase" inventa una melodía o varias melodías sobre un texto que se convierte en canción, más allá de la participación individual que cada uno de los miembros del grupo haya tenido efectivamente en el aporte de ideas, se adueña de ese producto final como propio, y todos la hacen "suya". Esta modalidad de trabajo sienta las bases para que, en el segundo ciclo, los alumnos trabajen con una mayor autonomía, divididos ya en subgrupos.

Sería deseable que las propuestas de trabajo provoquen en ellos un desafío, un reto. Las experiencias de creación deberían ser situaciones que los estimulen, que los movilicen y que los impulsen a enfrentarlas, creándoles la necesidad de pensar antes de tomar decisiones.

El docente debe brindar a los alumnos un marco de contención para el trabajo. Es guía; orienta, acompaña, sugiere estrategias para identificar y resolver las dificultades que aparecen, propone diferentes opciones de pruebas sobre lo que los alumnos están haciendo; muchas veces asume el rol de decodificador de las creaciones: cuando es necesario transcribir las ideas de los niños a una partitura para garantizar la conservación. En la medida en que los alumnos tengan espacios para inventar o crear, se dedicarán a este tipo de tareas con mayor naturalidad y entusiasmo, y comprenderán que es necesario ensayar muchas ideas musicales hasta encontrar aquella que resulte satisfactoria.

Por ejemplo, se propone a los niños de primer grado la realización de un arreglo instrumental utilizando sonidos producidos con materiales no convencionales. Esta tarea puede parecer, desde su enunciación, muy compleja para un primer ciclo; sin embargo, existen acciones simples que permiten su resolución. Los alumnos son guiados por el maestro en una secuencia ordenada de acciones que los irán conduciendo, a la manera de juego, a la creación.

Los niños exploran las posibilidades sonoras que ofrece una hoja de papel de diario: la estiran, la sacuden, la arrugan, la golpean, la cortan rasgando suavemente y con un movimiento continuo y largo, o con movimientos cortos, generando pausas entre corte y corte; resultará así de cada acción un sonido diferente. Luego se presenta una obra instrumental y se propone que en los espacios de silencio de la melodía se incluyan sonidos realizados con el papel; entonces los niños deberán escuchar atentamente para reconocer la organización del discurso musical e identificar los espacios de tiempo en los que deberán incluir los sonidos que propongan. En dicha audición, realizarán también una apreciación global del carácter de la obra, de las variaciones de intensidad, de la carga expresiva de la música. Más tarde seleccionarán, de todas las posibilidades sonoras del material explorado, aquellos sonidos que resulten pertinentes. En este caso, la pertinencia estará dada por la combinación de una serie de variables que, probablemente, los alumnos del primer ciclo no lleguen a determinar analíticamente, pero que tendrán en cuenta en forma global e intuitiva. Por último, irán probando distintos modos de organización de los sonidos seleccionados hasta encontrar el esquema que les resulte satisfactorio. Es este el momento en el que aparece el producto creado, que reunirá las características antes nombradas (originalidad y pertinencia), en la medida en que la frecuencia de este tipo de experiencias permita a los niños capitalizar cierto entrenamiento. Finalmente, los niños interpretan grupalmente el arreglo instrumental sobre la música dada, que es el resultado de su tarea creativa.

A partir del ejemplo, es factible imaginar diversas secuencias de trabajo que den por resultado un producto creado por los alumnos. El objetivo en la escuela no es formar compositores, sino brindarles la posibilidad de expresarse creativamente a través de los sonidos y la música.

Las expectativas y la escucha del docente deben ser pertinentes al nivel de producción que los alumnos pueden alcanzar en cada etapa de su formación musical. En la medida en que el docente los estimule y valore el compromiso de los niños en el proceso de creación, los alumnos se sentirán más confiados para probar sus ideas musicales, y los productos logrados mostrarán un paulatino mejoramiento, alcanzando progresivamente un mayor nivel de originalidad.

PRODUCCIÓN

Interpretación, improvisación y composición

CONTENIDOS

- ▶ Participación en experiencias de canto grupal e individual.
- ▶ Realización de producciones vocales sin configuración tonomodal.
- ▶ Interpretación de canciones de variados géneros y estilos.
- ▶ Interpretación de canciones que favorezcan la improvisación cantada, el movimiento corporal y el juego.
- ▶ Exploración de las posibilidades vocales, atendiendo al cuidado de la voz y a la calidad del sonido emitido.
- ▶ Aplicación de recursos de técnica vocal para la resolución de problemas en las producciones vocales.
- ▶ Interpretación vocal inspirando y dosificando el aire de acuerdo con las unidades de fraseo.
- ▶ Interpretación cantada de melodías y canciones en la tesitura vocal media con justeza de afinación y precisión rítmica.
- ▶ Afinación de melodías al unísono, con acompañamiento armónico, sin soporte de la melodía, en vivo y con bandas grabadas.
- ▶ Producción vocal de melodías a dos partes: simultaneidad canto-efectos vocales, canto-recitado, canto-*ostinato* melódico.

INTERPRETACIÓN VOCAL: CANTO

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Criterios para la selección y la organización de melodías y canciones en relación con el grado de dificultad para el canto.

- ▶ Melodía y motivos melódicos:
 - Unidades mínimas de motivos melódicos por grado conjunto con saltos de hasta 5ta. y densidad crométrica baja (por ejemplo, hasta 3 alturas por unidad de tiempo).
- ▶ Melodía y fraseo:
 - relación inspiración-cesura: frases separadas por silencios desde 1 tiempo hasta 1/2 tiempo;
 - relación respiración-dimensión de las frases (por ejemplo, desde 4 tiempos hasta 8 tiempos).
- ▶ Melodía y sistemas tonales:
 - Melodías diatónicas en modo mayor, menor y pentatónicas, en ámbito de 8va.

CONTENIDOS

- ▶ Producción rítmico vocal, corporal e instrumental en ritmo libre.
- ▶ Ejecución de ritmos como parte de juegos musicales que comprometan acciones en sincronía con discursos musicales de rítmica proporcional.
- ▶ Producción rítmico corporal/instrumental sobre textos poéticos atendiendo a las vinculaciones entre ritmo musical y ritmo de las palabras.
- ▶ Interpretación de ritmos en juegos y canciones que involucren movimientos con acciones sucesivas de palmas, castañetas, muslos y pies.
- ▶ Ejecución corporal e instrumental en sincronía con música en vivo y con bandas grabadas en diferentes *tempi*.
- ▶ Exploración de diferentes fuentes sonoras y sus formas de producción de sonidos: *toques o modos de acción*.
- ▶ Producción de relatos sonoros seleccionando las fuentes sonoras y los modos de acción de acuerdo con el argumento/trama de la historia.
- ▶ Producción de arreglos instrumentales seleccionando las fuentes sonoras y los medios de ejecución de acuerdo con el género y el estilo de la obra musical.
- ▶ Interpretación de arreglos alternando diferentes roles y proyectando diferentes juegos de concertación.
- ▶ Interpretación de arreglos que alternen partes vocales e instrumentales. Producción de arreglos instrumentales utilizando diferentes materiales sonoros no tradicionales.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Criterios para la selección y la organización de los materiales de trabajo en relación con el grado de dificultad para la ejecución.

- ▶ En relación con las características del ritmo y la métrica
 - Valores: Desde tiempo, división en pie binario y ternario hasta subdivisión y derivados en pie binario.
 - Métrica: Sin contexto métrico, ritmo libre. Metro 2 y 3, en pie binario y ternario.
 - *Tempo*: *Tempo* estable: moderado y rápido. Modificaciones progresivas acelerando y retardando.
- ▶ En relación con las características de las fuentes sonoras:
 - desde aquellas fuentes sonoras para agitar o sacudir, percudir o frotar apoyadas sobre superficies aislantes que no demanden el sostén de las mismas hasta fuentes sonoras que demandan para su ejecución entrechocar, percudir o frotar sosteniéndolas.
- ▶ En relación con las características del arreglo:
 - desde una parte de ajuste global simultánea a otra de ajuste puntual hasta tres o más partes rítmicas y/o melódicas en sucesión.

INTERPRETACIÓN RÍTMICO/INSTRUMENTAL

CONTENIDOS

- ▶ Exploración, selección y organización de sonidos en estructuras simples para crear paisajes, climas y relatos sonoros.
- ▶ Producción vocal e instrumental sonorizando imágenes figurativas y no figurativas que contienen paisajes, objetos, animales, personas, y realización de descripciones sonoras de situaciones cotidianas y/o del entorno.
- ▶ Producción de sonorizaciones para acompañar secuencias de movimientos, cuentos, rimas, teatro de títeres, etcétera.
- ▶ Improvisación vocal e instrumental de sonidos y efectos sonoros para su aplicación en canciones y obras instrumentales.
- ▶ Improvisación y creación de motivos y juegos rítmico-corporales para acompañar canciones y melodías. Improvisación instrumental de motivos melódicos utilizando placas y/o diferentes materiales de altura determinada (tubos, cerámicas, botellas, etcétera).
- ▶ Improvisación vocal-instrumental de motivos melódicos en contexto métrico y tonomodal como consecuentes de antecedentes presentados (repetición, modificación y variación).
- ▶ Improvisación de sonidos y efectos vocales para acompañar y/o complementar melodías y canciones.
- ▶ Creación de secuencias de movimientos corporales de acuerdo con la estructura formal de la obra.
- ▶ Participación en la creación de instrumentaciones de acuerdo con la estructura formal de la obra.
- ▶ Creación de introducciones y finales, ajustados al estilo y el carácter de las obras musicales.
- ▶ Creación de melodías y canciones a partir de un texto dado o de creación colectiva.
- ▶ Selección y consenso en producciones individuales y/o grupales.
- ▶ Registro de las creaciones realizadas empleando grafías analógicas.

IMPROVISACIÓN Y COMPOSICIÓN

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Las improvisaciones y composiciones de los alumnos se realizarán aplicando tanto los aprendizajes alcanzados en las experiencias de producción y apreciación como otras propuestas que surjan espontáneamente.

APRECIACIÓN

Los contenidos seleccionados en este eje son aquellos relacionados con la audición. La *apreciación* está vinculada con el desarrollo de una escucha sensible y estéticamente significativa. Se trata de guiar el aprendizaje para que los alumnos desarrollen las capacidades vinculadas al reconocimiento de estímulos sonoros y a la identificación de semejanzas y diferencias entre relaciones de sonidos para llegar a la comprensión de conceptos musicales, alcanzando así el goce estético de la audición.

La intención es formar un oyente reflexivo que, en forma paulatina y a lo largo de toda la escolaridad, adquiera elementos para fundamentar sus juicios de valor en relación con la música que escucha.

Para lograr la meta propuesta, la escuela deberá garantizar experiencias en las que los alumnos:

- ▲ Disfruten de la audición de músicas de diversas procedencias.
- ▲ Comprendan las relaciones que se establecen en el discurso musical.
- ▲ Conozcan los rasgos distintivos del sonido.
- ▲ Hagan públicas sus opiniones en relación con lo escuchado, utilizando progresivamente criterios más vinculados a lo musical.

Los contenidos del eje de apreciación se estructuran en torno a la discriminación auditiva de:

- ▲ Relaciones musicales.
- ▲ Sonido y relaciones sonoras.

El reconocimiento auditivo de relaciones musicales se refiere al estudio de los atributos de la obra musical, es decir, la configuración de relaciones métricas, melódicas, formales, texturales, expresivas, etcétera. El reconocimiento auditivo de relaciones sonoras se refiere al estudio de los rasgos distintivos del sonido, dado que un sonido resulta más agudo, fuerte, largo, etc., en relación con otro. Los sonidos pueden ser estudiados atendiendo a su altura, intensidad, duración o el timbre.

LA AUDICIÓN MUSICAL

Los niños pueden aprender a escuchar desde muy pequeños. Las experiencias vividas en el Nivel Inicial se enriquecerán durante el primer ciclo para que sean más sensibles a la música y a los sonidos. Desarrollar el gusto y el placer por escuchar música no es consecuencia de la mera audición; de ahí que la profundidad que alcancen en la apreciación dependerá de las interacciones dentro de la clase. Para alcanzar la comprensión del sonido y del discurso musi-

cal, la tarea pedagógica se centrará en acciones básicas, como escuchar, relacionar con la práctica previa, sopesar las opiniones con las de los otros, volver a escuchar para constatar, reafirmar o variar las impresiones iniciales, generalizar las conclusiones, etcétera.

La presencia cotidiana de la música en los medios brinda a los niños un cúmulo de experiencias como oyentes; muchas veces la escucha no está guiada por la elección o por la intención; entonces la tarea pedagógica deberá capitalizar esta experiencia guiando a los niños para que la audición de música fuera del ámbito escolar se vuelva cada vez más intencionada y selectiva. Para ello, las preguntas que el docente realice deberán despertar la curiosidad y expectativa y, al mismo tiempo, provocar en los alumnos la necesidad de dar opiniones que, progresivamente, se irán convirtiendo en respuestas que demanden la elaboración de un juicio propio.

Dado que la audición de música instrumental presenta a nuestra percepción un mayor grado de abstracción, la audición de **relaciones musicales** en el primer ciclo comenzará empleando como soporte el repertorio de canciones en donde el texto opere como ayuda para identificar las relaciones que se pretende estudiar. (Se hace referencia a la posibilidad de indicar a través del texto las relaciones identificadas, no al contenido o significado del mismo en correspondencia con las relaciones que son motivo de estudio.) Progresivamente se avanzará en la audición de fragmentos musicales instrumentales advirtiendo relaciones de componentes del discurso musical en obras de variados estilos y carácter.

Es necesario ofrecer a los niños una amplísima gama de músicas de diferentes géneros y estilos con el objeto de ampliar el horizonte de posibilidades.

La búsqueda sonora y tímbrica en las producciones musicales del siglo XX ha jerarquizado el sonido, otorgándole mayor protagonismo. Las obras contemporáneas se caracterizan por la riqueza y la diversidad del tratamiento del sonido. Es por ello que la educación musical deberá ampliar el campo de experiencias favoreciendo situaciones en las que los alumnos tomen contacto con obras que presenten estas características.

En relación con la discriminación auditiva del sonido y las **relaciones sonoras**, en el primer ciclo los alumnos comenzarán realizando asociaciones entre el sonido y elementos de la vida cotidiana. Harán experiencias lúdicas de traducción vocal o corporal de sonidos; por ejemplo, imitar el sonido de una sirena o moverse hacia arriba o abajo según la dirección del sonido. Serán discriminaciones que impliquen la denominación específica de los rasgos distintivos y el uso de nociones comparativas; por ejemplo, este sonido es más agudo que este otro. En el primer caso se trata de experiencias de audición que persiguen el reconocimiento de sonidos aislados mientras que las otras implican la discriminación auditiva de relaciones sonoras.

Es sorprendente el encantamiento que ejercen los sonidos en los niños. Existe en el ambiente una riqueza sonora que puede descubrirse y rescatarse. La audición consciente de los sonidos del entorno permite ampliar el campo perceptual. Cualquier sonido del ambiente puede ser recurso expresivo cuando se lo incluye con intencionalidad en una producción musical. Las preguntas que el docente puede hacer, como "¿qué sonidos nuevos aparecen hoy en

nuestro entorno?", son un estímulo verbal que compromete activamente la escucha de los niños. Crearles la necesidad de "escuchar" más allá, de zambullirse en la marea sonora para rescatar ese sonido en particular, los estimula para que su escucha sea cada vez más refinada y selectiva, y les brinda un material riquísimo para la producción.

En relación con la discriminación auditiva de relaciones sonoras, los alumnos comenzarán atendiendo a un solo rasgo que resulte sobresaliente en una relación, lo cual no significa que los restantes estén ausentes. Son posteriores las actividades en las que se analizan los sonidos en función de varios rasgos simultáneamente. El nivel de dificultad de los reconocimientos depende del grado de similitud entre los estímulos. Estos criterios aparecen indicados en los alcances del contenido dentro de los cuadros. Así, un grupo de alumnos que nunca realizó experiencias de audición con la altura del sonido comenzará haciéndolo en relación con los registros y luego con dos sonidos a distancia extrema. Las baterías de materiales sonoros juegan un papel importante para fomentar el interés de los chicos por el sonido. La riqueza, la variedad y la renovación de los materiales de la "caja de sonidos" son aspectos básicos para el establecimiento de las relaciones sonoras.

La escucha también juega un papel fundamental en los procesos de producción musical, ya que es a través de la audición de la música interpretada o creada por ellos que los alumnos pueden opinar sobre sus propias producciones como intérpretes o creadores. La escucha es, durante la producción, un control permanente para el intérprete. En todos los casos, las experiencias de producción tienen como cierre una última interpretación para la audición, tanto de los propios intérpretes, de sus compañeros, como en algunas ocasiones de otros oyentes. La posibilidad de reflexionar sobre los resultados obtenidos les brinda la oportunidad de proponer estrategias para mejorar dichos resultados.

La música necesita del silencio como marco para su desarrollo. Es necesario que los niños comprendan el valor del "medio ambiente silencioso". Generar el espacio propicio para que la música pueda explayarse y "decir", sin interferencias molestas, es una responsabilidad compartida entre oyentes y productores de música, tanto en la escuela como fuera de ella. Desde la escuela, es necesario colaborar para el logro de este espacio propicio.

La música como arte temporal se desvanece en el propio transcurrir, dejando huellas en la memoria auditiva y emotiva. La posibilidad de reproducción modifica sustancialmente la percepción de la música. El oyente puede retroceder mediante un disco o casete, y repetir indefinidamente un pasaje o un fragmento musical, guiado por su intencionalidad. En el primer ciclo, la escuela debería tener presente esta diversidad de experiencias que resulta de la audición de la música en vivo y la música reproducida. Es vital ofrecer a los niños la posibilidad de tomar contacto con músicos en conciertos y recitales, tanto en el ámbito de la escuela como fuera de ella. La utilización de grabaciones y vídeos como recursos didácticos brinda la posibilidad de ampliar y diversificar la oferta de música a los niños.

APRECIACIÓN

Escucha y comprensión del discurso musical

CONTENIDOS

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Criterios para la selección y la organización de las obras musicales según el grado de dificultad para la discriminación auditiva.

RELACIONES MUSICALES (OBRA MUSICAL)

- ▶ Audición reflexiva de las producciones propias y de sus pares.
- ▶ Reconocimiento de algunas variables que determinaron los logros y las dificultades en las producciones.
- ▶ Valoración de los resultados logrados en la interpretación y la creación musical a través de la escucha.
- ▶ Identificación auditiva de relaciones musicales:
 - formales,
 - melódicas,
 - armónicas,
 - rítmico-métricas,
 - texturales.
- ▶ Representación corporal de las relaciones musicales.
- ▶ Reconocimiento del centro tonal en las obras trabajadas.
- ▶ Lectura y traducción a gráficos de las relaciones reconocidas auditivamente, utilizando:
 - Signos iguales o diferentes de acuerdo con la estructura formal.
 - Grafías analógicas para la codificación y la decodificación de melodías.
- ▶ Participación en juegos que posibiliten la identificación auditiva de elementos de la estructura formal de obras musicales.
- ▶ Percepción del ordenamiento de eventos en el tiempo.
- ▶ Identificación auditiva de relaciones de sucesión y simultaneidad de sonidos con diferente distribución en el tiempo.
- ▶ Identificación de la presencia-ausencia del sonido en contexto métrico.
- ▶ Uso del tiempo como unidad de medida.

- ▶ Forma
 - Finales de frase.
 - Repetición (AA), cambio (AB) o retorno (ABA).
 - Unidades formales menores que la frase (u.f.m.).
 - Frases/secciones y unidades formales menores.
- ▶ Melodía
 - Melodías completas y fragmentos.
 - Diseños melódicos iguales y diferentes.
 - Movimiento melódico ascendente, descendente, sonidos repetidos.
- ▶ Armonía
 - Fórmula cadencial de cierre:
 - Tensión-distensión V-I.
 - Fórmula de cierre con final abierto (en la dominante, en la mediente) y con final cerrado (en la tónica).

RELACIONES MUSICALES (OBRA MUSICAL)

CONTENIDOS

- ▶ Reconocimiento auditivo de las características musicales más destacadas, que determinan el estilo de las obras escuchadas, estableciendo relaciones con la cultura de la cual provienen: lugar de origen, intérpretes, fuentes sonoras características, etcétera.
- ▶ Descripción con términos de uso coloquial del carácter y la textura en obras musicales.
- ▶ Identificación auditiva de los tipos de concertación utilizados en obras musicales.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▲ *Tempo*
- Grado de permanencia:
 - *Tempo* estable (moderado, lento, rápido).
 - Modificaciones progresivas (acelerando, retardando).
- ▲ Ritmo y métrica
- Eventos sonoros sin contexto métrico:
 - Sonidos aislados, sonidos agrupados.
 - Antes, después, junto con.
 - Primero, último.
 - Uno después de otro.
 - Uno junto con otro.
 - Tiempo articulado y tiempo en silencio.
 - Tiempo como unidad de medida.
- ▲ Carácter
 - Festivo, melancólico, dramático, vivaz, sereno, etc.
 - Cambio de carácter por secciones.
- ▲ Estilo
 - Música académica, popular y folclórica, argentina, latinoamericana y universal.
- ▲ Textura y concertación
 - Texturas: monodia y monodia acompañada (melodía con *ostinato* rítmico -melodía con nota sostenida -pedal).
 - Dos partes simultáneas de diferente tipo: melódico-rítmico; melódico-armónico (de acompañamiento).
 - Tipos de concertación utilizados: todos juntos (*tutti*), solista/pequeños grupos dentro del grupo.

SONIDO Y RELACIONES SONORAS

CONTENIDOS

Sonido

- ▶ Identificación auditiva de la procedencia de sonidos del ambiente de pertenencia y otros ambientes próximos.
- ▶ Identificación auditiva de sonidos en el espacio.
- ▶ Identificación auditiva del recorrido que realizan dos o más sonidos en relación con un punto fijo de escucha.

Rasgos distintivos del sonido

- ▶ Discriminación auditiva en relaciones sonoras de pares de sonidos, en las cuales varíe un solo componente y se mantengan estables los otros.
- ▶ Formación de clases según un rasgo.
- ▶ Clasificación/ordenamiento de series de hasta tres sonidos en un mismo componente.
- ▶ Discriminación auditiva de ordenamientos estudiados en obras del repertorio.
- ▶ Denominación de relaciones empleando los rótulos: grave/agudo, fuerte/débil, largo/corto.
- ▶ Representación corporal de sonidos basándose en sus rasgos distintivos.
- ▶ Utilización de grafías analógicas para representar las relaciones discriminadas auditivamente.
- ▶ Decodificación de partituras con grafías que representen componentes del sonido.
- ▶ Descripción de las características sonoras de diversas fuentes empleando palabras de uso coloquial.
- ▶ Identificación auditiva en obras vocales de las características de la voz según la edad y el sexo de quien canta.
- ▶ Identificación auditiva y denominación sin control visual de instrumentos utilizados en clase relacionando la imagen gráfica con el sonido.
- ▶ Identificación auditiva de dos instrumentos que suenan simultáneamente y más de dos en sucesión.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

Criterios para la selección y la organización de los materiales de trabajo según el grado de dificultad para la discriminación auditiva.

- ▲ Sonidos aislados.
- Sonidos del entorno natural (del campo, de la selva, del bosque) y social (del hogar, de ambientes familiares y de la ciudad). Sonidos naturales y sonidos mecánicos.
- Ubicación espacial y trayectoria: cerca-lejos, arriba-abajo, atrás-adelante.
- ▲ Relaciones sonoras.
- Altura: - Registros de altura: agudo, grave.
- Grados de altura desde relaciones extremas hasta 4ta. justa.
- Variaciones de altura continuas y graduales en series de dos y tres sonidos.
- Intensidad: - Niveles de intensidad.
- Grados de intensidad.
- Variaciones de intensidad.
- Duración: - Duraciones no proporcionales: largo y corto (fuera del contexto métrico).
- Dos duraciones proporcionales.
- Textura del sonido: - Grano fino, grano grueso.
- Timbre: - Voces de animales. Voces humanas: hombre, mujer y niño.
- Agrupamientos vocales e instrumentales.
- Instrumentos familiares.

CONTEXTUALIZACIÓN

Los contenidos seleccionados en este eje son aquellos vinculados a todos los aspectos que conciernen a la valoración de la música como producto del hombre en tanto ser expresivo y sensible que refleja a través de su música el mundo que lo rodea.

La intención es formar un oyente y productor de música que tenga una actitud abierta y receptiva, que acepte la pluralidad de expresiones musicales, que tenga curiosidad por las diversas propuestas musicales del medio y que conozca algunos aspectos que, sin ser específicamente musicales, determinan las características de la música que escucha o interpreta.

El eje de *contextualización* es de diferente naturaleza respecto de los anteriores ya que atraviesa tanto las experiencias de producción como las de apreciación, resignificando con su aporte particular las obras musicales que son motivo de estudio en cada caso.

En relación con la contextualización, la escuela ofrecerá oportunidades para que los alumnos:

- ▲ Valoren la música y su importancia en la sociedad y en la vida de los individuos.
- ▲ Conozcan aspectos que determinan algunas características de la música que producen como intérpretes y oyentes.
- ▲ Desarrollen su curiosidad por la música de su comunidad, de la Ciudad y del mundo.

Cada cultura ha encontrado una forma de organizar los sonidos originando una particular producción que la caracteriza, la representa ante el mundo y le permite trascender el espacio y el tiempo. Las características básicas de los patrones musicales son culturales aun antes de que los músicos comiencen a usarlos. Ésta es la razón por la cual, a través de la escucha, se advierten tradiciones culturales específicas y pautas de prácticas musicales. Por otro lado, la música trasciende la cultura que le dio origen y sobrevive en el traspaso de una cultura a otra. En este proceso adquiere modificaciones, adaptaciones, reinterpretaciones, impregnándose de aspectos propios de la conducta humana, lo cual la hace aún más inherente e inseparable de la vida del hombre. Las obras musicales son esencialmente artísticas y sociales; juegan un papel importante para establecer, definir, delinear y preservar un sentido de comunidad e identidad dentro de los grupos sociales.

Si la música puede ser entendida como un aspecto de la cultura de la cual forma parte y el entender la música puede ayudar a comprender las culturas del mundo y su diversidad, el conocimiento de diversos aspectos culturales del entorno facilitará una más acabada comprensión del fenómeno musical.

Los alcances de la contextualización en el primer ciclo estarán vinculados con las nociones temporales y espaciales propias de este período, con las

capacidades de los alumnos para establecer relaciones, realizar comparaciones, incorporar datos que puedan resultar realmente significativos para su edad, etc. El docente podrá realizar distintos comentarios, referidos a algunos datos significativos acerca de un compositor, género musical, de un determinado momento o lugar. Estas breves referencias seguramente despertarán la curiosidad de los alumnos, generarán preguntas y comentarios espontáneos, y ricos intercambios. Incluir este tipo de comentarios en todas las experiencias musicales que se ofrecen a los niños no significa realizar una presentación expositiva que ocupe una parte importante del tiempo de clase. Ciertamente, en el ámbito de la clase es frecuente encontrar referencias de esta naturaleza. Sin embargo, con la inclusión dentro de la propuesta de organización curricular, adquiere el status de contenido y, a partir de aquí, se reconoce la importancia de enseñarlos como forma de ampliación y enriquecimiento en el campo del conocimiento del arte.

La escuela debe brindar, desde el primer ciclo, la oportunidad de realizar experiencias directas en distintos ámbitos donde se desarrolla o muestra el patrimonio artístico, democratizando el acceso de todos los alumnos a la cultura como miembros activos desde los primeros años.

Es fundamental brindar a los niños oportunidades para que analicen críticamente las características del medio ambiente sonoro. La vida de las grandes ciudades ofrece a sus habitantes una serie de ventajas, pero también trae algunas consecuencias no deseadas: una de ellas es la contaminación sonora. Los alumnos de un primer ciclo pueden preguntarse acerca del significado de diferentes fenómenos que encuentran; entre ellos, comenzar a observar de qué manera el exceso de sonidos en el ambiente influye de forma negativa en la salud de las personas. En la medida en que tomen conciencia de esta problemática, estarán en condiciones, ya en el segundo ciclo, de realizar proyectos compartidos mediante los cuales se propongan asumir actitudes para favorecer el cuidado por el medio ambiente sonoro y por la salud auditiva de la comunidad.

Sería deseable que los chicos puedan establecer algún contacto con músicos en actividad. Recibir en la escuela a un compositor o un instrumentista que forma parte de una orquesta, o bien asistir a un ensayo, como visitar a un *luthier* o participar de un concierto, son experiencias posibles. El docente seleccionará aquella visita o salida que resulte pertinente y significativa para el grupo, teniendo en cuenta el trabajo realizado y los intereses particulares detectados. Toda actividad de este tipo comienza y termina en el aula: un trabajo previo permite a los alumnos conocer los propósitos de la actividad, enmarcarla dentro de la tarea, realizar preguntas, etc.; un trabajo posterior permite establecer nexos con otras actividades realizadas, intercambiar opiniones, generar nuevas propuestas de trabajo para el futuro, capitalizar algunos aspectos de la experiencia para el trabajo cotidiano, etcétera.

CONTEXTUALIZACIÓN

CONTENIDOS

LO HISTÓRICO, LO GEOGRÁFICO Y LO SOCIAL

- ▶ Aproximación a la percepción del tiempo histórico o la época de las diferentes expresiones musicales trabajadas (por ejemplo, música actual frente a la música de la época de sus padres y abuelos).
- ▶ Aproximación a la idea de que la música permite conocer algunas características –de contexto social, geográfico, etc.– de la cultura que le dio origen.
- ▶ Valoración de la música vinculada con la historia personal de los alumnos (por ejemplo, música de sus antecesores inmigrantes, canciones religiosas, manifestaciones musicales colectivas en las que tienen participación).

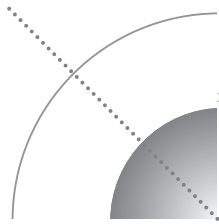
LAS MANIFESTACIONES MUSICALES Y SUS PROTAGONISTAS

- ▶ Contacto con la información presente en los medios, vinculada al movimiento musical del barrio y la Ciudad (por ejemplo, observación de carteles callejeros, anuncios de radio y televisión, suplementos de espectáculos de diarios y revistas).
- ▶ Acercamiento a un contacto directo con músicos y artesanos en actividad (por ejemplo, visita a un *luthier*, entrevista a un compositor, recepción en la escuela de un instrumentista, asistencia a un ensayo de un grupo instrumental o un coro, asistencia a recitales y conciertos, etcétera).
- ▶ Percepción de las vinculaciones entre la música y otras expresiones artísticas, como de su presencia en los medios de comunicación (por ejemplo, el rol de la música en los dibujos animados).

EL CONTEXTO SONORO

- ▶ Iniciación en el reconocimiento de la incidencia del ambiente sonoro del entorno para la realización de cualquier experiencia musical (por ejemplo, experiencias de producción o escucha en diferentes ámbitos dentro de la escuela: en un pasillo con eco; en el patio durante el recreo; en una sala, con la ventana abierta y luego cerrada).
- ▶ Detección de sonidos que perjudican la salud auditiva o afectan la calidad de vida (sonidos del ambiente externo –motores, bocinas, alarmas, etcétera–, y sonidos de la casa –electrodomésticos, volumen del televisor, uso de los *walkman*, etcétera).

Véase "Música. Objetivos de aprendizaje", en este documento, pág. 150.



ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

Desde muy pequeños los niños dibujan, modelan y construyen, perciben cualidades visuales y táctiles de los objetos que los rodean, experimentan distintas posibilidades de transformación de la materia, etc. Este accionar espontáneo se origina en el interés por conocer y comprender el mundo que los rodea, propio de la primera infancia. Un poco más adelante, su paso por el Nivel Inicial aportará experiencias, conocimientos, y despertará nuevos intereses relacionados con lo visual. Al ingresar a la escuela primaria, los niños cuentan con un bagaje que proviene de su cotidianidad y de su historia escolar, el que deberá tomarse en cuenta como punto de partida para avanzar en su ampliación y profundización.

La educación plástica debe ser parte de la formación de todos los niños como una manera singular de conocer y expresar el mundo. Su enseñanza pone en marcha procesos de sensibilización, representación y pensamiento que involucran al niño en su totalidad desde una perspectiva multidimensional. Es decir que su enseñanza permite formar, acrecentar y enriquecer sus capacidades personales para la creación de imágenes, tomar contacto y disfrutar de las representaciones hechas por otras personas, conocer distintos aspectos de la cultura, desarrollar una percepción sensible y una mirada receptiva de su entorno. Todos estos aspectos contribuirán a la formación de seres humanos sensibles y comprometidos con su cultura, integrando una educación humanística que perdurará más allá de la escuela, a lo largo de la vida.

Con su ingreso a la escuela, todos los niños tendrán acceso a experiencias y conocimientos seleccionados en función de su relevancia pedagógica y significatividad social. Respecto de la enseñanza de la Plástica, la escuela selecciona y articula saberes para su enseñanza conformándose así el cuerpo de los contenidos escolares. El desarrollo de éstos cobra su verdadero sentido formativo en el contexto de los procesos de producción, apreciación y contextualización, los tres ejes planteados para la enseñanza de los lenguajes artísticos en la escuela. La interacción de los tres, como resultado de las propuestas de enseñanza, permitirá a los alumnos disfrutar, conocer y resolver de manera cada vez más amplia y diversa distintos aspectos relacionados con el uso del lenguaje visual.

Toda propuesta de enseñanza en Plástica estará organizada en función de una intención por parte del docente y, a partir de la misma, los distintos contenidos serán objeto de procesos de acción y reflexión por parte de los alumnos. La selección y la articulación de propuestas didácticas estarán relacionadas con la adecuación de los contenidos propios del ciclo a las características particulares de los distintos grupos de trabajo.

El desarrollo de los contenidos no se plantea desde un abordaje teórico como tampoco desde un hacer por el hacer mismo, sino desde **la interacción acción/reflexión** en el marco de una situación didáctica. El hacer promoverá

estrategias personales de resolución y permitirá la formación, la profundización o la resignificación de conceptos que irán modificando futuros procesos de acción.

Tomando un ejemplo, podemos afirmar que los niños, desde que inician su desarrollo gráfico, exploran las características y posibilidades de representación de las *formas* y diversifican sus combinaciones espontáneamente. En la escuela, este caudal se verá enriquecido por propuestas que les permitan, por una parte, ampliar el campo de su representación y, por otra parte, descubrir nuevas posibilidades de lo que puede ser la *forma*, resignificando así sus nociones.

Por ejemplo, la realización de *formas bidimensionales* mediante el dibujo planteará problemáticas y resoluciones distintas de las obtenidas con la pintura o el colage; de la misma manera, las *formas* dibujadas o pintadas variarán según se utilicen materiales fluidos o secos; el recorte con tijera o el rasgado darán lugar a distintas resultantes en el colage, e incluso las formas realizadas con un mismo material se mostrarán distintas con el uso de tal o cual herramienta, o aun un mismo material y una misma herramienta pueden permitir distintas calidades según se modifiquen determinadas condiciones (como el gesto que genera el trazo, el tipo de soporte sobre el que se trabaje, la cantidad de materia que se utilice, etc.). Cada una de estas propuestas irá construyendo y ampliando los conceptos acerca de lo que es la forma. Los procesos de acción trascienden lo meramente "manual", constituyen una unidad en la que acción y reflexión se complementan y nutren mutuamente. Las instancias de intercambio y reflexión permitirán a los alumnos compartir procesos personales, socializar los aprendizajes y relacionarlos con sus saberes.

Al iniciar el primer ciclo, los niños producen imágenes con un alto grado de espontaneidad y un uso frecuentemente intuitivo de los distintos conocimientos que poseen. Los procesos exploratorios propios de toda experiencia plástica son particularmente importantes para los alumnos del primer ciclo ya que les posibilitarán descubrir, a partir de su propio accionar, tanto las características de los distintos elementos explorados como las condiciones que les permitieron arribar a determinados resultados, y muchas veces sorprenderse ante resultados no esperados.

Explorar significa desarrollar una serie de acciones "sobre algo" o "con algo" con el fin de saber hacer y conocer. Cuando el docente genera instancias para la exploración, promueve en los alumnos el descubrir por sí mismos las características y posibilidades de aquello que exploran para que puedan ponerlo al servicio de sus necesidades de expresión.

Tomando por ejemplo el *modelado*, el docente los alentará a probar distintos procedimientos: qué sucede si aplastan, perforan, estiran, si alisan o texturan la pasta con la que estén trabajando; si lo hacen con las manos o con alguna herramienta; cómo realizar formas alargadas o esféricas, finas o gruesas; de qué manera se puede unir o dividir la pasta, etc. Todo este accionar, promovido por las consignas del docente, les permitirá ir conociendo las cualidades de la pasta con la que estén trabajando (ya sea arcilla, papel maché, pasta de aserrín) y sus procesos de transformación: su maleabilidad, textura, densidad, el grado de humedad necesario para trabajarla, etcétera.

Si los alumnos ya han trabajado con alguno de estos materiales en otras oportunidades y tienen "saberes" provenientes de sus experiencias anteriores, ante propuestas que impliquen mayor complejidad volverán a indagar de qué nuevos modos pueden actuar para resolverlas, partiendo de sus conocimientos y explorando nuevos modos de accionar que respondan a la situación planteada.

La exploración deberá estar integrada a las propuestas de trabajo y no deberá concebirse como una ejercitación aislada de la situación expresivo-comunicativa en sí. Será ésta, justamente, la que permitirá a los alumnos definir la intencionalidad de la exploración, la dirección de sus acciones, y constituirá el "para qué" de este proceso.

A su vez, la exploración deberá estar presente en el desarrollo de los tres ejes como formadora de una actitud que constituye el quehacer plástico tanto en la producción como en la apreciación y en la contextualización. Es así como, cuando el docente propone detenerse a observar las propias producciones, las de los pares u otras imágenes, está promoviendo en los niños una indagación visual que les permita descubrir, relacionar, comparar y compartir opiniones.

El docente deberá ofrecer oportunidades para probar, descubrir y combinar, alentando en los alumnos la búsqueda de caminos personales según su propia sensibilidad. Es importante que comprendan y valoren la diversidad tanto de los procesos de trabajo como de las imágenes logradas a partir de ellos. Esto hace necesario que las propuestas de trabajo para este ciclo contemplen la presencia de variadas técnicas de representación, el contacto con materiales diversos, distintas situaciones de observación, de reflexión y de intercambio de opiniones.

Es preciso tomar en cuenta que las técnicas y los procedimientos, entendidos como *medios* para la representación, constituyen una parte del aprendizaje relacionado con lo visual y no la finalidad última de la enseñanza. Por lo tanto, éstos deberán estar al servicio de la expresión de ideas y emociones, y en relación con la ampliación de nociones y conceptos.

Toda propuesta de enseñanza promueve en los alumnos la formación de actitudes y valores respecto de lo visual, de los lenguajes artísticos, y respecto de aspectos vinculados con la formación general de las personas. El docente generará espacios para la reflexión sobre las actitudes y los valores puestos en juego a lo largo de la tarea, lo que permitirá realizar ajustes en el funcionamiento individual o grupal, crear nuevas pautas de trabajo, etc. Es necesario que tenga en cuenta, especialmente en el primer ciclo, que sus propias actitudes son un referente para sus alumnos. Así, un docente que tenga actitudes de escucha abierta, que respete la singularidad de cada alumno, que valore la diversidad de procesos de trabajo y resultados, transmite desde su accionar pautas que dejarán huellas positivas en los alumnos.

CONDICIONES DE TRABAJO

El despliegue de materiales y herramientas necesarios para la actividad plástica requiere de condiciones espaciales y de tiempo que muchas veces distan de ser las ideales. Será necesario que el docente trabaje con los alumnos criterios organizativos que permitan su optimización. Hacerlo desde el primer ciclo permitirá establecer normas y dinámicas de trabajo que perduren en años posteriores. *La puesta en marcha y sostenimiento de criterios de organización comunes permitirá a los alumnos aprender a organizar su trabajo personal con creciente grado de autonomía.*

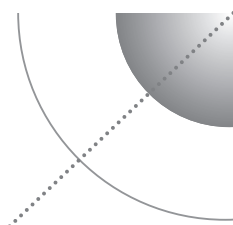
Los alumnos de este ciclo pueden asumir funciones sencillas relacionadas con la organización y el orden común: agrupar u ordenar mesas, repartir materiales y herramientas de uso común, recoger y guardar material sobrante, reacomodar las mesas, etc. Es deseable que la organización del espacio permita a los niños trabajar corporalmente cómodos, teniendo en cuenta que a veces lo harán mejor de pie o que necesitarán desplazarse sin entorpecer la tarea de otros compañeros.

Probablemente en un primer momento insuma cierto tiempo poner en marcha este tipo de organización; pero, una vez incorporada a la dinámica del aula, funcionará con eficiencia y permitirá un mejor aprovechamiento del tiempo disponible. Es importante que los alumnos comprendan que estos aspectos forman parte de la clase: cuando se organiza el aula y los materiales, la clase de plástica *ya comenzó*, del mismo modo que guardar y ordenar es *todavía* parte de la tarea.

PROPÓSITOS

- Facilitar las condiciones que permitan un adecuado desarrollo curricular de la plástica, considerando sus necesidades organizativas (tiempo, espacio y materiales).
- Promover el interés y el goce de los alumnos por el mundo de la imagen, brindando variadas experiencias que les permitan familiarizarse con los rasgos distintivos del lenguaje visual y sus múltiples modos de organización.
- Crear situaciones de enseñanza que permitan a los alumnos expresarse y comunicarse por medio del lenguaje visual.

- Favorecer la formación de una sensibilidad estética personal y el respeto por las sensibilidades diferentes de la propia.
- Fomentar en los alumnos sus capacidades de explorar, descubrir, imaginar y combinar, utilizando en forma personal los conocimientos adquiridos para plasmarlos en sus producciones.
- Poner en contacto a los alumnos con variadas técnicas, procedimientos, materiales y herramientas como medios para la representación.
- Dar oportunidades para que los alumnos puedan valorar, con una actitud de respeto y confianza frente a la diversidad de producciones, el trabajo propio y el de los otros.
- Impulsar proyectos compartidos dentro del área, en la institución y hacia la comunidad a la cual pertenece.
- Proponer situaciones que permitan a los alumnos sensibilizarse y conocer variadas manifestaciones visuales del presente y del pasado.
- Tomar contacto con distintos creadores y asistir a los lugares en que se muestran y/o producen imágenes.
- Ofrecer a los alumnos la posibilidad de descubrir la presencia e influencia de la imagen en la vida cotidiana.



CONTENIDOS

El docente encontrará que en el presente *Diseño Curricular* se ha escogido el desarrollo y la articulación de los contenidos por ciclos. Este tipo de organización aporta un marco temporal más amplio y flexible para el desarrollo de la enseñanza de la plástica, entendida esta como **proceso** que muchas veces excede los tiempos cortos y necesita períodos más prolongados para alcanzar logros más profundos y efectivos.

En nuestra disciplina, en la que muchos docentes trabajan con un mismo grupo de alumnos a través de varios años, la organización por ciclos favorece una visión más totalizadora y menos fragmentada tanto de aquello que ellos mismos deben enseñar como de los logros que los chicos van alcanzando.

A su vez, la articulación de contenidos por ciclos supera la artificiosidad de la secuenciación año a año, la que, por sus características, tiende a igualar situaciones y tiempos de aprendizaje allí donde existen realidades particulares caracterizadas por la singularidad de los grupos, los docentes y las instituciones. Un marco amplio, como lo es el de la organización por ciclos, permitirá a los docentes de Plástica mayores posibilidades de atender a la heterogeneidad y dar respuesta a la particularidad de las situaciones de aula mediante las adaptaciones y los ajustes curriculares que consideren adecuados.

En este marco, la situación diagnóstica¹ se torna relevante ya que será la herramienta que permita a cada docente tomar decisiones en torno a una selección, articulación e implementación de contenidos ajustadas a las necesidades y características específicas de su propio contexto de trabajo. De este modo será el propio docente quien –a partir de su diagnóstico y en el marco de los contenidos para el ciclo– determine la secuencia que mejor se adecue a su realidad de aula en cada uno de los años que conforman el ciclo.

Es preciso señalar que, si bien cada ciclo constituye un período escolar con características propias, éstos no deben considerarse como "cotos cerrados" y para ello se contemplará la articulación de contenidos entre los ciclos que componen la escolaridad primaria.

La realización del diagnóstico permitirá establecer los puntos de partida para las decisiones didácticas, tanto en lo referido a lo individual como a lo grupal. Las sucesivas relecturas del contexto a lo largo del año permitirán al docente realizar ajustes pertinentes, diseñar nuevas estrategias de acción, priorizar determinados contenidos y propuestas de trabajo, o retomar aspectos ya trabajados, etc. La lectura diagnóstica es una situación dinámica y permanentemente asociada a situaciones de enseñanza a lo largo de todo el año de trabajo y a través de los distintos años que integran el ciclo.

LA SELECCIÓN Y LA ARTICULACIÓN DE ACTIVIDADES

El conjunto de experiencias plásticas por las que los alumnos hayan tenido oportunidad de transitar constituyen la base sobre la que se asientan gran parte de sus capacidades expresivo-comunicativas y sus conocimientos. Para configurar una experiencia plástica a la vez rica y sólida es preciso analizar algunos aspectos que conciernen a la selección y la articulación de propuestas de trabajo.

En primera instancia hay que señalar que los elementos del lenguaje visual y sus diversas posibilidades de organización tienen una presencia sostenida y constante en todo proceso de representación, si bien su tratamiento expresivo, el uso de distintas técnicas y las relaciones entre los elementos que integran la imagen, es lo que los niños irán aprendiendo, complejizando y profundizando a medida que incorporan nuevos conocimientos.

Toda propuesta de enseñanza deberá poner en juego situaciones que los alumnos tengan que resolver, relacionadas con algunos de los tantos aspectos involucrados en el aprendizaje escolar de lo visual.

¹ Véase "El diagnóstico como punto de partida de las decisiones didácticas del docente de Educación Plástica", en *Artes. Plástica. Documento de trabajo n° 4. Actualización curricular*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997, pág. 3.

Para encarar estas propuestas, los alumnos deberán tener conocimientos como puntos de apoyo que les permitan abordarlas, pero a la vez la propuesta de enseñanza deberá plantear alguna situación (nueva, distinta o más compleja) que exceda esos saberes y los impulse a explorar nuevos conocimientos y a buscar nuevas resoluciones. Será necesario que el docente identifique cuál es la "situación plástica a resolver" que quiere proponer, cuáles son los conocimientos que los alumnos poseen para encararla y cuáles son aquellos que deberán alcanzar o comenzar a adquirir a partir de la misma.

Por ejemplo, a partir de una lectura diagnóstica de las producciones, el docente ha observado que los alumnos utilizan el color de manera limitada, o que muchas veces se reiteran o esquematizan resoluciones. El color, como elemento de la representación, es más rico de lo que las producciones de sus alumnos dan cuenta. Frente a esta situación se propone que los niños se sensibilicen respecto de la variedad que el color tiene en el entorno, amplíen sus nociones en relación con las posibilidades que ofrece en la representación y utilicen esta diversidad en sus producciones.

Estos propósitos se desarrollarán a lo largo de varias propuestas de trabajo, en las que el color se convertirá en objeto de exploración en diversas técnicas, con diferentes materiales y propuestas de representación. ¿Puede el color representar emociones o sensaciones? ¿Qué pasa cuando se utiliza el color con sentido imaginario? ¿Cómo utilizar toda su potencialidad cuando se lo usa de manera descriptiva? ¿Cómo lograr diversidad de colores cuando se trabaja con témperas o con papeles de colores? Todas estas experiencias ampliarán lo que hasta ahora conciben como posibilidades del color para sus representaciones; será necesario sostener la presencia de lo recientemente descubierto y aprendido en futuras representaciones.

Por otra parte, el descubrimiento de nuevos conocimientos y respuestas plásticas no aparece "de una vez y para siempre"; la mayoría de los contenidos de aprendizaje requiere tiempo para su elaboración. La selección y la articulación de contenidos deberán contemplar la posibilidad de "volver sobre" las distintas cuestiones plásticas pero "cada vez" desde nuevos puntos de vista, es decir, abordando distintos aspectos aún no trabajados; promoviendo así en los alumnos el descubrimiento y la familiarización con un universo disciplinar cada vez más vasto.

De esta manera, los alumnos del primer ciclo, a partir de sucesivas propuestas del docente, podrán reconocer sus aprendizajes y valorar los aspectos que ponen de manifiesto sus progresos.

LA PRESENCIA DE LOS TRES EJES

Los contenidos han sido organizados sobre la base de los tres ejes planteados para el área: la producción, la apreciación y la contextualización, entendiendo desde este enfoque que el campo de enseñanza de las disciplinas artísticas abarca estos tres dominios y la escuela debe garantizar los aprendizajes de los alumnos en cada uno de ellos.

La presencia de los tres ejes se orienta hacia una formación visual que apunta tanto a enriquecer los procesos de representación propia de cada individuo como a poner en contacto a los alumnos, desde edades tempranas, con la riqueza cultural de su medio y de la de otros más alejados temporal y/o espacialmente.

La producción, la apreciación y la contextualización en Plástica permite realizar aportes a la experiencia de los niños desde un punto de vista singular:

Mediante la **PRODUCCIÓN** los niños podrán representar simbólicamente, a través de las posibilidades del lenguaje visual, sus ideas y emociones, empleando para ello distintos medios materiales.

Mediante la **APRECIACIÓN** los alumnos ampliarán y profundizarán su capacidad de percibir sensiblemente y reflexionar acerca de las cualidades visuales de distintos elementos del entorno y de las diferentes imágenes.

Mediante la **CONTEXTUALIZACIÓN** los niños se pondrán en contacto con las características que identifican a los contextos en los que las imágenes han sido creadas, conservadas o exhibidas, y con los creadores del presente y el pasado.

Los niños se apropian de los conocimientos relacionados con el mundo de la imagen interactuando en experiencias referidas al hacer, mirar y al inscribir la imagen en un determinado contexto; es decir, trabajando la producción, la apreciación y la contextualización de experiencias que son solidarias entre sí. Los tres ejes representan los alcances de toda la educación plástica para el ciclo, entendiéndolos como una organización que se realiza para formular la tarea pedagógica pero que, en las prácticas de enseñanza, aparecerán interrelacionados.

En las propuestas de enseñanza para el primer ciclo, el tratamiento de los ejes debe permitir transitar de uno a otro de una manera natural y fluida. Es importante que los alumnos puedan establecer relaciones entre su propia experiencia como productores de imágenes y como espectadores. Sus experiencias plásticas en el hacer les permitirán entender distintos aspectos de lo que otros han hecho al apreciar y contextualizar. Mediante caminos de "ida y vuelta" los chicos podrán complementar y enriquecer el trabajo desde cada uno de los ejes.

En los cuadros de contenidos se explicitan los quehaceres del alumno como sujeto que produce, aprecia y contextualiza, y se hace referencia a las acciones relacionadas con estos quehaceres: exploración, combinación, identificación, comparación, etc. A su vez, los cuadros orientan respecto de los contenidos específicos adecuados para el ciclo haciendo referencia a los mis-

mos: formas abiertas-cerradas, opacidad-transparencia, noción de masa, volumen, etc. Si bien serán los docentes quienes –sobre la base de la lectura diagnóstica– organizarán la secuencia de contenidos, se considera que la escuela deberá garantizar el desarrollo de todos ellos a lo largo del primer ciclo.

A continuación desarrollaremos distintos aspectos que fundamentan la selección de contenidos y los modos de tratamiento para su enseñanza en cada uno de los ejes.

PRODUCCIÓN

PRODUCCIÓN

Los cuadros de producción presentan los contenidos referidos a la realización de imágenes. La producción en plástica es accionar con los elementos del lenguaje visual y sus múltiples posibilidades de organización, y con los medios que posibilitan la transformación de los materiales, para concretar imágenes percibidas, imaginadas, evocadas, tanto en la bidimensión como en la tridimensión. Este eje está relacionado con el goce que significa para el niño crear, es decir, dar vida a sus propias imágenes.

La producción plástica integra conjuntamente el hacer específico, la percepción, la sensibilidad y el pensamiento en el marco de los procesos de representación.

El desarrollo de los contenidos referidos a los procesos de producción permitirá a los alumnos:

- ▲ Ampliar sus procesos de simbolización mediante las posibilidades que brinda el lenguaje visual explorando los distintos elementos que lo componen.
- ▲ Indagar sus posibles combinaciones y modos de representación en la bidimensión y en la tridimensión para manifestar distintas intencionalidades expresivas.
- ▲ Establecer relaciones entre los procesos de trabajo y las producciones para lograr ajustes y modificaciones según sus propias necesidades.
- ▲ Disfrutar haciendo y creando imágenes propias.

Es necesario destacar la importancia formativa que tiene para los alumnos la producción de imágenes tanto en lo referido a las capacidades de representación como a la formación de conceptos y también de actitudes y valores dentro del campo de las artes plásticas.

Las experiencias de producción para el primer ciclo se caracterizarán por privilegiar propuestas de carácter exploratorio y lúdico que integren el mundo de la representación, el hacer y las nociones propias de los niños de este ciclo, con la incorporación de nuevos conocimientos.

Existen diferentes puertas de entrada a la creación de imágenes: la imaginación y la fantasía, los recuerdos, el mundo circundante, la afectividad, los conocimientos, las sensaciones, a veces la misma manipulación o el azar. En

la medida en que el docente estimule la búsqueda y el enriquecimiento de ideas a partir de esta diversidad de caminos, los alumnos irán descubriendo distintas fuentes para alimentar su mundo interior, y los productos logrados irán alcanzando progresivamente una mayor diversidad de manifestaciones personales.

La presencia de elementos provenientes de la exploración sensorial será una fuente que permita alimentar el mundo de las imágenes e ideas, y convertir lo percibido en material para la representación con el fin de superar posibles expresiones esquemáticas o estereotipadas. Así, la observación de rostros, centrando la atención en la diversidad y tipos de formas de ojos, narices, bocas, por ejemplo, permitirá a los alumnos percibir su variedad e identificar las formas singulares de cada rostro; la utilización de todos estos componentes en las representaciones dará sustento expresivo a las imágenes y las alejará gradualmente de posibles estereotipias.

Toda propuesta de producción en el primer ciclo debe considerarse como una unidad en la que la búsqueda expresiva motiva procesos exploratorios y de organización tanto en la representación como en el pensamiento en forma interrelacionada. Es por eso que esta unidad deberá conservarse evitando todo fraccionamiento.

Mediante sus intervenciones didácticas, el docente generará en los alumnos la conciencia de la interrelación y la complementariedad entre los distintos aspectos que integran los procesos de producción plástica. Si la línea es la protagonista de una propuesta, lo será desde sus posibilidades de representación. La exploración de su diversidad (gruesa, fina, recta, curva, ondulada, etc.), sus posibilidades de realización con distintos materiales y herramientas, su presencia en las diferentes técnicas (en el dibujo, en el grabado, en el colage, etc.) adquieren verdadero sentido en el marco de la búsqueda personal de respuestas a la situación expresiva.

Los docentes encontrarán que los contenidos referidos a la producción han sido desarrollados en un cuadro referido a la imagen tridimensional y en otro destinado a la bidimensional. Esta organización pone de relieve la importancia de atender al desarrollo de ambos tipos de imágenes con igual jerarquización. La producción de imágenes tridimensionales y bidimensionales abrirá la posibilidad de conocer y disfrutar de variados modos y medios de representación, planteará distintos aspectos técnico-procedimentales y permitirá la construcción de conceptos referidos a lo bidimensional y a lo tridimensional, respectivamente, lo cual redundará en las futuras producciones.

A través de la representación *tridimensional*, los alumnos podrán encarnar un tipo de hacer, con una importante presencia de lo táctil, que les permitirá desarrollar progresivamente una comprensión significativa de los conceptos propios de la tridimensión, tales como volumen, masa, equilibrio, relación liviano-pesado, sólido-hueco, etcétera.

La distribución del peso para el logro del equilibrio físico, las uniones más adecuadas para que la imagen no se desarme, la relación entre la altura y el ancho de la base sobre la que se apoya –entre muchas otras–, serán cuestiones propias de la realización tridimensional que se irán planteando en el transcurso de la tarea y que los alumnos tratarán de resolver. El modelado y las construcciones son los procedimientos de la representación tridi-

mensional, que deberán estar presentes en las propuestas didácticas para el ciclo.

Respecto del *modelado*, generalmente los niños trabajan por adición, uniendo formas parciales para el logro de la forma total. El pasaje de los modelados "chatos" a la conquista de los volúmenes que se elevan en el espacio será un proceso característico de aquellos niños que no hayan trabajado este aspecto en el Nivel Inicial. Al transitar el primer ciclo, tendrán la oportunidad de apropiarse de estas posibilidades para la representación de las formas. Este proceso dará lugar a una resignificación de las nociones de espacio y volumen. Los diversos tipos de pastas (arcilla, pasta de papel, de aserrín, etc.) pondrán en contacto a los alumnos con distintas posibilidades y limitaciones de las mismas.

Mediante las *construcciones*, los alumnos podrán trabajar combinando y transformando formas "dadas" y también construyendo a partir de planos. Estos procesos, distintos de los del modelado, presentan otros desafíos que, a su vez, sumarán nuevas nociones y modos de representación. Los materiales de descarte (cajas, tubos, envases, cartones, etc.) aportarán sus distintas formas, tamaños, calidades visuales y táctiles.

Respecto de la *imagen bidimensional*, al iniciar el primer ciclo, los niños muestran interés por mostrar las cualidades visuales más significativas de aquello que quieren representar. La forma tiene un lugar preponderante en este proceso, ya que es identificada como el elemento primordial para dar identidad visual a lo representado. El color es otro de los elementos que les permiten establecer rasgos visuales significativos; su uso refuerza la representación como referente del objeto, utilizado con sentido descriptivo, decorativo o imaginario.

Resolver la representación de las tres dimensiones en el plano bidimensional es propio de este tipo de imagen. La distribución y la ubicación de las formas en el plano, las relaciones de tamaño y el uso de algunas referencias gráficas (como la línea de base y de cielo) serán las resoluciones plásticas que espontáneamente utilizarán los alumnos para representar las relaciones espaciales.

El docente planteará propuestas que permitan a los alumnos conocer y disfrutar de las posibilidades creativas que ofrecen las distintas técnicas propias de la representación bidimensional. Pintar, dibujar, grabar, realizar collages y emplear técnicas mixtas representan la oportunidad de acceder a distintos tipos de resoluciones plásticas, a la ampliación del campo expresivo y a la formación de conceptos e ideas referidos al lenguaje visual.

Es importante que el docente proponga trabajos sobre soportes variados en su tamaño y formato, y –si es posible– en su calidad. El trabajo en espacios grandes o pequeños, apaisados, alargados verticalmente, circulares, etc., de soportes lisos o texturados, táctil o visualmente, planteará en cada caso a los chicos el desafío de encontrar resoluciones y modos de representación diversos.

Al mismo tiempo es necesario no caer en propuestas que centren el interés en la mera novedad que el material pueda aportar, "saltando" de un material a otro en busca del interés que genera la novedad. Será la *"situación*

plástica" inscrita en la propuesta didáctica el desafío que despertará el interés de los alumnos y lo sostendrá a lo largo de las actividades propuestas. Por otra parte, si bien es necesaria la variedad de materiales y herramientas, también es necesario que los alumnos tengan reiteradas oportunidades de trabajar con ellos para que puedan avanzar en su profundización expresiva y conocer más a fondo sus posibilidades como medios de representación.

Los procesos de producción son más amplios y abarcativos que el solo aprendizaje de las técnicas; son procesos complejos en los que se ponen en juego, en forma integrada, los aspectos sensitivos, las acciones y el pensamiento; en este caso, al servicio de la materialización de la imagen.

PRODUCCIÓN

CONTENIDOS

LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE VISUAL Y SU ORGANIZACIÓN

LA FORMA

- ▶ Reconocimiento de las características de las formas tridimensionales y su utilización en la representación.
 - Masa, peso y volumen.
 - Distintos tipos de formas: abiertas-cerradas, sólidas-huecas, entrantes-salientes.
- ▶ Identificación de las relaciones entre las formas tridimensionales y el espacio que las rodea.
 - Abiertas y cerradas.
 - Entrantes y salientes.
 - Lleno y vacío.
- ▶ Exploración de las relaciones de tamaño entre los volúmenes.
 - Grande-pequeño.
- ▶ Exploración de las relaciones de peso entre los volúmenes.
 - Liviano-pesado.
- ▶ Disposición de las formas y distribución del peso para el equilibrio físico de la imagen.

EL ESPACIO

- ▶ Reconocimiento de las características del espacio de tres dimensiones.
 - Lleno-vacío.
 - Abierto-cerrado.
 - Interior-exterior.
- ▶ Exploración de la interacción de las relaciones espacio/forma en la tridimensión:
 - El espacio que rodea las formas, el que las atraviesa y el contenido por la forma.
 - Las posibilidades espaciales de formas apoyadas y suspendidas.

LA TEXTURA

- ▶ Indagación y utilización expresiva de las texturas para el enriquecimiento de la imagen.
 - Uso descriptivo, imaginario, decorativo.
- ▶ Reconocimiento y uso de las texturas propias de los materiales de trabajo.
 - Calidad de las superficies según sus texturas: liso-rugoso, brillante-mate, áspero-suave.

LOS ELEMENTOS
DEL LENGUAJE VISUAL
Y SU ORGANIZACIÓN

LA TEXTURA

- ▶ Distintas posibilidades para la realización de texturas.
- Uso de grafismos, incisiones y relieves para su obtención.
- Procedimientos que permiten modificar las texturas propias de los materiales.

EL COLOR

- ▶ Indagación y utilización expresiva del color para el enriquecimiento de la imagen tridimensional.
- Uso descriptivo, imaginario, decorativo.
- ▶ Exploración e inclusión del color en la producción tridimensional.
- El color propio de los materiales de trabajo.
- Incorporación de color a los volúmenes.

LAS TÉCNICAS
Y LOS PROCEDIMIENTOS

- ▶ Realización de imágenes mediante distintas técnicas y procedimientos propios de la representación tridimensional:
 - Modelado por adición de materia explorando sus posibilidades expresivas.
 - Construcción por elevación de planos y por combinación de formas dadas.
- ▶ Producción de distinto tipo de imágenes tridimensionales.
 - Formas de bulto, altorrelieves, móviles y maquetas.
- ▶ Exploración y descubrimiento de distintas acciones que posibilitan la transformación de los materiales.
 - Identificación de acciones y de sus resultados: abollar, amasar, aplanar, retorcer, cortar, unir, perforar, elevar, etcétera.
- ▶ Selección y combinación de acciones según las intenciones expresivas de los alumnos.
- ▶ Resolución de uniones y apoyos para lograr el equilibrio físico de las formas volumétricas.
 - Estructura, sostenes y apoyos de las formas tridimensionales.
 - Distintos tipos de uniones.

CONTENIDOS

LA IMAGEN TRIDIMENSIONAL

MATERIALES, HERRAMIENTAS
Y SOPORTES

CONTENIDOS

- ▶ Cualidades propias de los distintos materiales de trabajo:
 - Duro-blando, rígido-flexible, maleable, poroso, etcétera.
 - Sus posibilidades de transformación.
 - ▶ Exploración y utilización de diversos materiales.
 - Características de pastas para modelar: arcilla, pasta de aserrín, papel maché, etcétera.
 - Características de materiales para construir: cartón, madera, celuloide, etcétera.
 - ▶ Exploración y combinación de distintos elementos volumétricos presentes en la vida cotidiana para la realización tridimensional: cajas, tubos, recortes de madera, botellas y envases plásticos, etcétera.
 - ▶ Descubrimiento y utilización de las posibilidades de transformación que ofrecen diversas herramientas.
 - Características y usos de las distintas herramientas de trabajo: punzar, cortar, perforar, alisar, ahuecar, unir, etcétera.
 - Las herramientas convencionales y no convencionales.
 - ▶ Exploración de distintos elementos de la vida cotidiana que puedan ser empleados como herramientas: cucharas, tenedores, peines, etcétera.
 - ▶ Valoración, cuidado y mantenimiento de las herramientas de trabajo.

LA IMAGEN BIDIMENSIONAL

LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE VISUAL Y SU ORGANIZACIÓN

CONTENIDOS

LA FORMA

- ▶ Reconocimiento de las características de las formas bidimensionales y su utilización en la representación.
 - El plano y el contorno.
 - Formas circulares, redondeadas, alargadas, angulosas, puntiagudas, etc. Similitudes y diferencias.
- ▶ Exploración de las relaciones entre las formas y el espacio que las contiene.
 - Abiertas-cerradas.
- ▶ Exploración de diversos modos de organización de las formas en el plano.
 - Juntas-separadas, próximas-alejadas.
 - Arriba/abajo.
 - Superpuestas/yuxtapuestas.
 - Repetición y variación.
- ▶ Reconocimiento de las relaciones de tamaño entre las formas.
 - Grande-pequeño.
- ▶ Indagación de la relación de las formas con otros elementos del lenguaje visual.
 - La línea como contorno de las formas. Uso de las diversas variedades de la línea.
 - Creación de formas por medio de planos de color y planos texturados.
- ▶ Creación de formas utilizando y combinando distintas técnicas y procedimientos.
 - Las formas dibujadas, pintadas, recortadas y estampadas.

EL ESPACIO

- ▶ Reconocimiento de las características del espacio de dos dimensiones.
 - Lo alto y lo ancho.
- ▶ Exploración de distintas posibilidades para la representación de proximidad-lejanía:
 - Por ubicación de formas en el plano.
 - Por relaciones de tamaño entre las formas.
 - Por superposición de formas.

LA IMAGEN BIDIMENSIONAL

LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE VISUAL Y SU ORGANIZACIÓN

EL COLOR

CONTENIDOS

- ▶ Utilización expresiva del color en la representación.
 - Uso descriptivo, decorativo, imaginario.
- ▶ Reconocimiento de sus características.
 - Colores puros y mezclas: primarios, secundarios y acromáticos.
 - Lo claro y lo oscuro.
- ▶ Reconocimiento de las relaciones de los colores entre sí.
 - Similitudes, diferencias.
 - Familias de colores.
- ▶ Indagación de las posibilidades de variación y transformación del color.
 - La formación de nuevos colores.
 - Las variaciones de un mismo color. Distintas posibilidades para aclarar, oscurecer o modificar colores.
 - Las mezclas pigmentarias.
 - La superposición de capas de color (transparencia).
 - La dilución de la materia (opacidad-transparencia).
- ▶ Exploración de las múltiples posibilidades del color y de sus combinaciones con otros elementos que componen la imagen.
- ▶ Uso de paletas libres y paletas más limitadas. Combinaciones del color según la intencionalidad expresiva de los alumnos.

LA TEXTURA

- ▶ Utilización y combinación de texturas táctiles y visuales para el enriquecimiento de la imagen.
 - Uso descriptivo, decorativo, imaginario.
- ▶ Reconocimiento de las características de las texturas.
 - Lo táctil y lo visual.
- ▶ Incorporación y combinación de diversos tipos de materiales texturados.
 - Las calidades propias de diferentes superficies: liso-rugoso, brillante-mate, áspero-suave.

LOS ELEMENTOS
DEL LENGUAJE VISUAL
Y SU ORGANIZACIÓN

LA TEXTURA

CONTENIDOS

- Realización de texturas.

 - Mediante las diversas posibilidades del punto y la línea. Uso y combinación de grafismos.
 - Distintas variaciones de trazos para la obtención de texturas visuales: yuxtapuesto-superpuesto, largo-corto, grueso-fino, junto-separado, mucho-poco.
 - Mediante distinto tipo de impresiones empleando elementos texturantes.
- Producción de imágenes mediante distintas técnicas y procedimientos de la representación bidimensional. Exploración de sus posibilidades de representación.

 - Dibujo, pintura, grabado, collage.
 - Técnicas mixtas.
 - Murales.
 - Fotomontajes.
- Exploración e identificación de las distintas acciones que posibilitan la transformación de los materiales: salpicar, estampar, pintar, incidir, dibujar, rasgar, imprimir, frotar, recortar, pegar, mezclar, etcétera.

 - Identificación de las acciones y de sus resultados.
 - Combinación y organización de acciones para el logro de una finalidad expresiva.
 - Las distintas acciones en combinación con diferentes materiales y herramientas. Similitudes y diferencias.

LAS TÉCNICAS
Y LOS PROCEDIMIENTOS

LA IMAGEN BIDIMENSIONAL

MATERIALES, HERRAMIENTAS Y SOPORTES

LA IMAGEN BIDIMENSIONAL

CONTENIDOS

- ▶ Exploración y descubrimiento de las cualidades propias de los diferentes materiales.
 - Seco-líquido, espeso-fluido, opaco-transparente, brillante-mate.
 - Sus posibilidades de transformación.
 - ▶ Utilización de materiales de diversas calidades. Su selección y combinación en función de la sensibilidad y las necesidades expresivas de los alumnos.
 - ▶ Descubrimiento y empleo de las posibilidades de transformación que ofrecen las herramientas, de acuerdo con la intención expresiva.
 - Sus características y usos: cortar, unir, incidir, cubrir, etcétera.
 - Sus huellas y posibilidades de trazo.
 - Uso de herramientas convencionales: pinceles, pinceletas, tijeras, rodillos, etcétera.
 - Exploración y uso de diversos elementos de la vida cotidiana para la representación bidimensional: cepillos de dientes, peines, esponjas, etcétera.
 - ▶ Valoración, cuidado y mantenimiento de las herramientas de trabajo.
 - ▶ Exploración de las posibilidades de representación sobre soportes de tamaños, formatos, y calidades diversas, y sus aportes a la expresividad de la imagen.
 - Soportes texturados táctil y visualmente: lisos, rugosos, acanalados, etcétera.
 - Soportes de diferentes tamaños.
 - Soportes de diferentes formatos: regulares e irregulares, rectangulares, circulares, etcétera.
 - Soportes de diferentes calidades: porosos, satinados, rígidos, flexibles, blandos, duros.
 - ▶ Preparación de soportes.
 - ▶ Utilización de soportes sobre plano vertical y horizontal.

La apreciación es el eje que aborda los contenidos referidos al contacto sensible, emotivo e inteligente de los alumnos con distintas imágenes: las que ofrece el entorno natural y el cultural, las producidas por ellos mismos, por sus pares y por diversos creadores. Este eje está relacionado con el *goce de descubrir a través de la mirada*.

El desarrollo de los contenidos referidos a la apreciación permitirá a los alumnos:

- ▲ Desarrollar una mirada curiosa, atenta y sensible para conectarse con el mundo que los rodea y para enriquecer su mundo interior.
- ▲ Tomar contacto sensorial, emotivo y reflexivo con las cualidades visuales del entorno natural y cultural.
- ▲ Profundizar la percepción para ampliar su hacer creativo.

La apreciación está relacionada con la formación de una *mirada sensible*, proceso que es parte de la formación plástica y debe tratarse con intencionalidad por parte del docente. Trabajar la apreciación desde los primeros años de la escuela irá cimentando en los alumnos el placer o las distintas sensaciones que despierta el ver y el mostrar, la formación de un gusto personal y una opinión propia; a la vez que un sentido de apertura y respeto por los de otras personas.

La apreciación abarca los contenidos relacionados con la ampliación de las capacidades perceptuales. Las distintas propuestas didácticas deberán integrar espacios para que los alumnos del primer ciclo descubran, por medio de sus sentidos, las distintas cualidades visuales presentes en el entorno y desarrollen de modo intencional y consciente una percepción sensible de sí mismos y de su medio.

La percepción centrada en diversos elementos del entorno permitirá a los niños detectar sus cualidades visuales y táctiles; por ejemplo, las distintas *tonalidades* en los follajes de los árboles, las *texturas* de los troncos, la variedad de *formas* de las ramas y su *disposición*, dará lugar a la observación de sus características respecto del color, la textura y la organización de sus formas, y permitirá descubrir la variedad de sus rasgos particulares. Mediante la observación, los alumnos se alejarán gradualmente de "generalizaciones visuales" para percibir las características que singularizan la identidad visual.

De esta manera, la plástica en la escuela posibilitará un conocimiento más amplio del entorno desde lo visual; incrementará las capacidades de los niños para percibir, comparar, diferenciar y relacionar; y les irá mostrando alternativas para enriquecer sus imágenes interiores y consecuentemente sus producciones plásticas.

La apreciación abarca los contenidos referidos al contacto de los alumnos con diversas imágenes: las producidas por ellos mismos, por sus pares y las realizadas por diversos creadores. Mediante la apreciación de imágenes,

podrán descubrir cómo distintas personas han expresado sus ideas o sentimientos, cómo los han plasmado en la imagen de muy diversas maneras, tomando contacto con la heterogeneidad de caminos y de resultados propios del campo de las artes visuales.

Los alumnos observarán y reflexionarán sobre sus propias producciones de manera contextualizada, atendiendo, respetando y valorizando las diferencias personales. Se apuntará a que los niños comiencen a trascender juicios valorativos polarizados, como "lindo/feo", y excesivamente generales, para comenzar a ampliar sus opiniones y distinguir aquellos aspectos de sus producciones con los que están conformes y aquellos con los que no. Esto les permitirá, entre otras cosas, hacer ajustes o modificaciones en su trabajo o en futuras producciones.

La apreciación de los trabajos producidos por los distintos miembros del grupo permitirá identificar rasgos expresivos personales y diversos, y la selección de elementos presentes en cada imagen, explicar los problemas encarados por cada uno en los procesos de producción y los recursos encontrados para resolverlos. La reflexión permitirá establecer relaciones entre todos estos aspectos.

En el primer ciclo, las opiniones y los juicios de valor de los niños están ligados, muchas veces, a los de otros compañeros y a los de los adultos con los que están en contacto. El marco social del cual provienen, las experiencias por las que han transitado, les han posibilitado integrar nociones respecto de las artes visuales y han modelado parte de su sensibilidad y sus gustos, conformando los marcos de referencia desde los que construyen significados referidos a las imágenes.

Las propuestas de apreciación referidas al contacto con producciones de distintos creadores deberán respetar lo propio de los alumnos y tomarlo como punto de partida para que amplíen su campo de referencias y enriquezcan sus opiniones mediante el descubrimiento de nuevos aspectos presentes en las imágenes o que ellos puedan relacionar con estas.

Desde el docente será necesario dar tiempo para la exploración libre, para el registro de las propias sensaciones (placer, rechazo, asombro, admiración, etc.), sin obturar inmediatamente este encuentro con explicaciones, preguntas o información. Cada imagen es peculiar y única tanto en su contenido como en la manera en que se lo ha expresado. Mediante un primer contacto con la obra, los niños podrán gozar y conectarse con la singularidad de cada imagen, con los sentimientos y con el impacto visual que ella les provoca.

La observación coordinada por el docente apuntará a centrar la atención en distintos aspectos de la imagen, dando lugar a una búsqueda perceptual más intencionada, teniendo en cuenta que una exploración más atenta permitirá revelar la presencia de aspectos tal vez no descubiertos o identificados en un principio.

En un primer momento, especialmente si no han tenido experiencias anteriores, los niños tienden a enumerar lo que ven, es decir, a hacer mención de aquellos elementos que perciben. Un mayor contacto les permitirá describir, es decir, detallar las cualidades de lo que observan. Al finalizar el ciclo, si

han tenido una amplia experiencia de apreciación, los alumnos comenzarán a establecer relaciones y arribar a una síntesis comprensiva de las imágenes que observan.

El proceso de apreciación de imágenes apunta a que los mismos niños construyan sus propias opiniones y las contrasten con las de otras personas, y no a imponer las opiniones, las preferencias o los valores del adulto.

Es deseable que los alumnos tengan contacto con obras originales y con las instituciones que albergan el patrimonio artístico –museos de arte, galerías, centros culturales, etc.–, experiencias que aportan una vivencia valiosísima desde lo formativo. La presencia de reproducciones en el aula brindará un acercamiento a aquellas obras y autores a los que de otra manera no se podría acceder. En algunas escuelas existen obras originales (cuadros, grabados, dibujos y esculturas) con las que el docente puede trabajar y que forman parte de la identidad de las instituciones.

APRECIACIÓN

CONTENIDOS

EL ENTORNO

- ▶ Percepción de las características de la forma, el color, el espacio y la textura en elementos naturales y en elementos producidos por el hombre.
- ▶ Reconocimiento, identificación y diferenciación de las distintas cualidades percibidas.
- ▶ Reconocimiento de la interacción de lo visual con los otros sentidos.
- ▶ Observación de los aspectos visuales presentes en el barrio y la Ciudad.

LAS PRODUCCIONES PROPIAS Y DE LOS PARES

- ▶ Identificación de los elementos del lenguaje visual, su utilización y organización en los distintos trabajos realizados.
- ▶ Búsqueda de relaciones entre los distintos procesos de trabajo y las producciones resultantes.
- ▶ Reconocimiento, valoración y respeto ante la diversidad expresiva.

LAS PRODUCCIONES VISUALES DE DISTINTOS CREADORES

- ▶ Sensibilización ante distinto tipo de expresiones. Sensaciones de placer, displacer, asombro, curiosidad, etcétera.
- ▶ Conocimiento, aceptación y valoración de diferentes modos y medios de representación simbólica.
- ▶ Identificación de los diversos elementos del lenguaje visual y su organización en las distintas producciones visuales.
- ▶ Reconocimiento y valoración de artistas de nuestra Ciudad y del país.
- ▶ Participación en experiencias directas con obras originales y trabajo en el aula con distintas producciones.

LA IMAGEN BIDIMENSIONAL Y TRIDIMENSIONAL

CONTEXTUALIZACIÓN

Los contenidos referidos a la contextualización son los relacionados con la aproximación de los alumnos a los diversos contextos en los que se producen, conservan y muestran las diferentes imágenes. Toda producción plástica está ligada no sólo a la sensibilidad de quien la produjo, sino además a las características de un lugar, una época y una cultura. Este eje está relacionado con el disfrute de encontrar la presencia de lo visual en el entorno cultural.

El desarrollo de los contenidos referidos a la contextualización permitirá a los alumnos:

- ▲ Comenzar a relacionar las diversas manifestaciones visuales con los contextos sociales, geográficos e históricos de producción.
- ▲ Identificar distintos ámbitos de producción de imágenes: talleres, medios masivos de comunicación, producciones escolares.
- ▲ Familiarizarse con el patrimonio de su Ciudad y con los ámbitos en los que éste se conserva y muestra: museos, galerías de arte, paseos públicos.
- ▲ Identificar la presencia de las artes visuales en otras manifestaciones artísticas: la escenografía, la iluminación, el vestuario, el maquillaje, etcétera.
- ▲ Familiarizarse con la presencia de la tecnología en el mundo de la imagen.

Cada grupo humano, en distintos tiempos y lugares, ha encontrado modos de representación visual que lo caracterizan y le han permitido trascender y llegar a otros. Las imágenes son el fruto de una sensibilidad que ha sido modelada por un determinado contexto cultural. A su vez, muchas imágenes creadas por el hombre han trascendido la cultura en la que se originaron para alcanzar la sensibilidad de otros seres humanos alejados en el espacio y en el tiempo.

Cuando se habla de la contextualización, se piensa en la imagen como elemento inscripto en una determinada situación cultural y en la necesidad de trabajar con los niños las características de esa cultura. La escuela posibilitará a los alumnos la comprensión de las artes visuales como un aspecto de la cultura de la que son parte, entendiendo la diversidad de manifestaciones visuales como fruto de la diversidad cultural.

La contextualización también abarca referencias a las distintas funciones de la imagen y su lugar en la comunidad de hoy, a las transformaciones impulsadas por los avances tecnológicos y al contacto con distintos protagonistas del quehacer visual.

Los alcances de la contextualización en el primer ciclo estarán ligados a las nociones temporales y espaciales propias de este período, a las capacidades de los alumnos de establecer relaciones, similitudes y diferencias. El docente podrá realizar distintos comentarios, referidos a algunos datos significativos acerca de un artista o grupo humano de un determinado momento o lugar. Estas breves referencias seguramente despertarán la curiosidad de los alumnos, generarán preguntas y comentarios espontáneos, y ricos intercambios.

En nuestra Ciudad existen numerosos ámbitos en los que se producen, muestran y conservan distintos tipos de producciones visuales: museos, talleres de arte, centros de exposiciones, galerías y centros culturales. La escuela debe brindar la oportunidad de realizar experiencias directas, democratizando el contacto de todos los alumnos con la cultura visual desde los primeros años.

La organización de experiencias directas requerirá que el docente identifique aquello que quiere trabajar con sus alumnos y asigne tiempos para ello así como para los intereses que pudieran surgir de los niños. Es necesario tener en cuenta que toda experiencia permite ser abordada desde muchos puntos de vista, y por lo general es muy difícil abarcarlos todos.

El trabajo previo en el aula permitirá ir acercando a los niños a las características de cada experiencia y compartir con ellos los propósitos que la guían. También podrán expresar sus expectativas, intercambiar opiniones, preguntas, etc. Esto dará un marco a la salida en sí, a la vez que establecerá nexos con actividades anteriores y/o futuras. El trabajo posterior a la experiencia permitirá efectuar un cierre en el que tengan presencia activa las distintas opiniones, en el que se puedan contrastar las expectativas iniciales con lo que cada uno vivió. Este cierre puede funcionar como punto de partida hacia nuevas propuestas de trabajo.

Lo visual está profundamente imbricado en la vida cotidiana, y la ciudad habitada puede convertirse, a partir de propuestas de los docentes, en ciudad mirada para redescubrirla y vivirla desde nuevos significados. El juego de las líneas en rejas y balcones, las formas de puertas y ventanas, los daderos formados por las baldosas, las texturas y los volúmenes de los frentes, son solamente algunos ejemplos del innumerable caudal de elementos visuales presentes en cada cuadra, en cada barrio, en la Ciudad toda. La contextualización, asociada a la apreciación, permitirá abordar el paisaje urbano, particularizando las características que dan identidad, desde lo visual, a los distintos barrios.

Los procesos de contextualización en el primer ciclo extienden sus alcances hacia la presencia de lo visual en distintas manifestaciones culturales de la actualidad. La diversidad de situaciones expresivo-comunicativas en las que la imagen es protagonista y la diversidad de propósitos que guían su producción permitirán a los niños familiarizarse con su heterogeneidad y variada presencia en el entorno.

Así, los alumnos podrán comenzar a identificar la presencia de lo visual en producciones tan diversas como las imágenes generadas por medios tecnológicos (imágenes fijas y en movimiento), en producciones artesanales de distintas regiones de nuestro país, en el diseño y la organización de objetos de la vida cotidiana, en la arquitectura, etc. Esta diversidad no es sólo cuantitativa, sino también cualitativa, y en este sentido los niños podrán comenzar a conocer y diferenciar las distintas funciones que puede abarcar lo visual en una sociedad.

CONTEXTUALIZACIÓN

CONTENIDOS

LO HISTÓRICO, LO GEOGRÁFICO Y LO SOCIAL

- ▶ Reconocimiento de las distintas manifestaciones artístico-comunicacionales en el campo de las artes visuales: las artes tradicionales y las contemporáneas, la arquitectura, el diseño, las producciones artesanales, los medios de comunicación.
 - Distintas intencionalidades expresivo-comunicacionales a través del tiempo.
 - Las influencias y los cambios aportados por los avances técnicos y tecnológicos.
- ▶ Contacto con las manifestaciones artísticas al aire libre: esculturas, monumentos, relieves y murales.

LAS MANIFESTACIONES VISUALES Y SUS PROTAGONISTAS

- ▶ Encuentro e intercambio con distintos creadores del presente.
 - Las distintas personas que producen imágenes en la actualidad: los artistas plásticos, ilustradores, historietistas, fotógrafos, etcétera.
- ▶ Participación en visitas a talleres de artistas y artesanos, escuelas de arte, etcétera.
 - Los distintos ámbitos en la producción de imágenes.
- ▶ Contacto con diversas instituciones que conservan y muestran el patrimonio artístico de nuestra Ciudad:
 - Los museos de arte, las galerías y los centros culturales.
- ▶ Reconocimiento de los aspectos visuales presentes en otras manifestaciones artísticas.
 - Luz, espacio, formas, colores y texturas, y su presencia en el teatro, la danza, el cine y el vídeo.
 - Escenografía, iluminación, vestuario y maquillaje.

Véase "Plástica. Objetivos de aprendizaje", en este documento, pág. 151.

ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

Uno de los lenguajes artísticos que conforman el área de Artes es el teatro. A pesar de no tener aún un espacio curricular definido, se incluye en el presente documento como una apertura a otros lenguajes artísticos que posibilitará ampliar el campo de experiencias estético-expresivas de los alumnos. Esto implica profundizar sobre su especificidad y hacer hincapié en el sentido formativo de este lenguaje teniendo presente que en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria se puede presentar de diversas maneras –talleres, proyectos institucionales, con continuidad y sin ella, etc.–. El docente brindará todas las herramientas que estén a su alcance para ayudar a comprender esta forma particular de representar situaciones con el propio cuerpo, expresadas a través del gesto, el movimiento y la voz, que es el teatro.

Como en cada una de las disciplinas que conforman el área de Artes, se considera que el teatro es un lenguaje ya que es un medio de expresión y comunicación, lo cual supone la posibilidad de producir y apreciar obras teatrales en un marco en el que se articulan la emoción, la acción y la reflexión.

El juego teatral como juego de ficción es una vía para facilitar el desarrollo de una imaginación creadora que partiendo de la realidad inventa y a su vez transforma a esta última. El teatro es presencia, es aquí y ahora; es el juego de representar otras realidades comprometiendo el propio cuerpo como medio para expresar y comunicar ideas, emociones y sensaciones.

Por otra parte, el teatro es una actividad grupal, en la que el trabajo individual es importante en la medida en que se presenta y se desarrolla en un grupo. Poder planificar una improvisación con los compañeros, ponerse de acuerdo en los personajes que participan, acordar posibles desenlaces a los conflictos planteados y compartir el espacio de juego de ficción son actividades propias de la práctica teatral y pueden favorecer, de alguna manera, los modos de convivencia de los grupos.

El teatro en la escuela debería proponerse lograr que los alumnos, a través de sus representaciones simbólicas, puedan expresarse y comunicarse con los demás mediante el gesto, el movimiento y la voz. Por ser una actividad que ayuda al desarrollo integral de cada niño, todos los alumnos deberían tener la oportunidad de tener este tipo de actividad durante su escolaridad. En este sentido, se insiste una vez más en que no se busca formar pequeños actores, ni trabajar solamente con los talentosos, los más graciosos o los más dispuestos.

El teatro en la escuela puede ser el espacio en el que los alumnos se manifiesten sin temor al ridículo y puedan interactuar con los compañeros de una forma diferente de la cotidiana porque estarán dentro del juego de ficción. El docente creará situaciones didácticas para que todos puedan jugar diferentes roles. Así, por ejemplo, los chicos podrán hacer de mamá o de bebé, de brujo o de príncipe, de comprador o de vendedor, desalentando la for-

mación de estereotipos desde el punto de vista expresivo. También se pondrá énfasis en que cada chico pueda tanto jugar e improvisar como *actor*, y mirar y apreciar como *espectador* el trabajo de los otros.

En la escuela se considerará que el teatro no es sólo el teatro de "actores" o con "texto dramático". Los títeres, el mimo, el teatro de máscaras, el circo, el teatro de sombras, etc., deberían incorporarse como posibles experiencias para ser trabajadas como proyectos que integran otras disciplinas artísticas y otras áreas del currículum. De esta manera se podrán ampliar las posibilidades de lo teatral a otros lenguajes que se proponen, con diferentes medios, contar historias y comunicarse con los otros.



PROPÓSITOS

Los propósitos se formulan en términos de las tareas que debe asumir la escuela para que los alumnos puedan aprender el lenguaje teatral. Se presentan los propósitos de Teatro en relación con los propósitos generales ya planteados desde el área de Artes.

Con vistas a ampliar las experiencias estético-expresivas de los alumnos y teniendo en cuenta al teatro como producto presente en el campo de la cultura, que participa en la conformación del patrimonio cultural, la escuela tiene la responsabilidad de:

- Planificar y promover propuestas en las que los alumnos puedan apreciar diversos tipos de producciones teatrales de artistas profesionales: títeres, bailarines, *clowns*, mimos, etcétera.
- Dar oportunidades para que los alumnos puedan percibir, emocionarse y opinar acerca de las obras como espectadores que comienzan a formar sus propios juicios estéticos.
- Promover el encuentro con los artistas-productores (actores, directores, escenógrafos, iluminadores, etc.) para reconocer las diversas tareas posibles en una producción teatral profesional.
- Organizar visitas a teatros (talleres, bambalinas, camarines, etc.) para conocer el "detrás de la escena" de los espectáculos.

- Impulsar proyectos que incluyan el teatro, dentro de la institución y hacia la comunidad a la cual pertenece.

Cuando además la escuela haya incorporado la disciplina teatral, o en la medida en que docentes o grupos de docentes estén capacitados para promover experiencias en la disciplina, la escuela tiene la responsabilidad de:

- Comenzar a considerar el teatro como una apertura a un lenguaje que enriquece la formación estética de los alumnos.
- Posibilitar que los alumnos desarrollen su imaginación y expresividad gestual, corporal y vocal a partir de diferentes propuestas dentro del juego organizado de ficción.
- Crear situaciones de enseñanza para que los alumnos puedan expresarse y comunicarse por medio del lenguaje teatral.
- Dar oportunidades para que los alumnos puedan valorar con una actitud de respeto y confianza el trabajo propio y el de sus pares.
- Promover situaciones de aprendizaje individuales y/o grupales en las que los alumnos puedan crear colectivamente con la participación de todos.
- Brindar a los alumnos la posibilidad de explorar y conocer diferentes manifestaciones dentro de lo teatral, como son los títeres, las máscaras, el teatro de sombras, etcétera.

CONTENIDOS

Las propuestas didácticas para el aprendizaje del lenguaje teatral tendrán en cuenta los propósitos generales del área y los específicos de teatro. De acuerdo con lo planteado en documentos de trabajo del área de Artes, se propone como organización de contenidos el desarrollo de los ejes de *producción*, *apreciación* y *contextualización*.¹ Estos ejes, en las prácticas de la enseñanza del teatro, se presentarán interrelacionados.

¹ Se desarrollan ejemplos de los tres ejes en *Artes. Teatro. Documento de trabajo. Para pensar el teatro en la escuela*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997; y en *Artes. Documento de trabajo n° 5. Música, plástica y teatro. Propuestas didácticas para el segundo ciclo*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998.

El eje de *producción* desarrolla los contenidos específicos del lenguaje teatral que se relacionan con el *hacer*, con la *acción*. El docente debe orientar la búsqueda de esta *acción* particular de los alumnos ofreciéndoles las herramientas necesarias que les permitan utilizar el propio cuerpo como instrumento de representación dramática.

Mediante este hacer, el alumno aprenderá a valorar tanto el proceso como el producto, los saberes que puso en juego –los que ya tenía y los nuevos–, las emociones experimentadas, las elecciones que realizó frente a la necesidad de resolver distintas problemáticas de una manera personal y creativa. El producto se presenta como consecuencia lógica de un proceso que se elabora a partir de un proyecto de trabajo que tiene en cuenta el aprendizaje de determinados contenidos que amplían la experiencia individual y son significativos y valiosos para los alumnos. Este eje de producción abarca la totalidad del proceso de trabajo y de juego, termine o no en un producto final.

Se parte del cuerpo como medio de expresión y comunicación. El trabajo con la voz, los gestos y el movimiento brindará a los alumnos la posibilidad de desarrollar su capacidad expresiva y les permitirá diferentes modos de comunicar sus emociones, sensaciones e ideas en un clima de confianza y sin temor al ridículo.

El teatro es un juego de ficción en el que se organizan los elementos dentro de la estructura dramática. Los niños pequeños en su juego libre usan el "como si", el "dale que", los diferentes roles, la elección de un espacio para la acción, inventan conflictos, etc. Los chicos van construyendo en estos juegos sus propias representaciones de los roles de los adultos y los juegan espontáneamente. En el primer ciclo, entonces, los niños pueden fijar algunas pautas y reglas para sus juegos, organizar un espacio común y ser capaces de respetar una propuesta que los nucleee, como un tema o un espacio compartido.

Por lo general, en este ciclo, el juego es una representación sin espectadores, una improvisación simultánea donde todos asumen el rol y el personaje elegido durante el trabajo con diferentes intervenciones del docente. Las improvisaciones a *sala total* serán las preferidas por los alumnos ya que les darán oportunidades para convenir previamente, escuchar las propuestas de los otros, aceptar los acuerdos en el momento de la improvisación y asumir distintos roles de acuerdo con la situación tomada como punto de partida.

En este primer ciclo podrán explorar y descubrir algunas reglas y convenciones del juego teatral, y los elementos del lenguaje teatral, como los conflictos, las acciones, los roles y personajes, el tiempo y el espacio de la acción y la historia que se quiere contar. Al final del ciclo, y dependiendo de las características del grupo y las experiencias que haya tenido, se podrán realizar improvisaciones más complejas que necesiten ensayos para volver sobre lo producido tanto en subgrupos, en parejas o individualmente.

El docente promoverá la participación de todos los alumnos, respetando los tiempos y las características individuales, y proponiéndoles nuevos desafíos dentro de las consignas de trabajo. Se tendrán en cuenta las posibilidades de jugar diferentes roles, de mostrarse ante los otros, de inventar historias y situaciones, de improvisar y de poner en juego su visión del mundo y sus respuestas a múltiples interrogantes.

En este sentido, es muy importante que no se esperen resultados artísticos de acuerdo con los parámetros del arte profesional. Lo fundamental es que los alumnos conozcan más para poder apropiarse de nuevos códigos y, sobre todo, que descubran una forma diferente de expresarse y hacerse presentes a través de sus improvisaciones y representaciones. El teatro es una actividad grupal, en la que el trabajo individual es importante en la medida en que se presenta y desarrolla en un grupo. De esta manera, un producto que pueda dar cuenta de este proceso, que incluya tanto lo individual como lo grupal, irá mucho más allá de los resultados artísticos.

PRODUCCIÓN

CONTENIDOS

EL CUERPO:

LOS GESTOS, LA VOZ, EL MOVIMIENTO, LA EXPRESIÓN

- ▶ Respeto y valoración del propio cuerpo y del cuerpo del compañero.
- ▶ Percepción del propio cuerpo y del entorno.
 - Texturas, sonidos, formas, colores, olores.
 - Posición en el espacio.
 - Relaciones espaciales de proximidad y lejanía.
- ▶ Reconocimiento de emociones, sensaciones, fantasías e ideas.
- ▶ Valoración y consideración del cuerpo como instrumento de expresión.
- ▶ Desarrollo de la expresividad a través del trabajo con la voz.
 - Volumen y expresividad: susurro, canto, grito, voz normal, voz entrecortada, etcétera.
- ▶ Desarrollo de la expresividad a través del trabajo con los gestos.
 - Los gestos cotidianos y las exageraciones.
 - Cambio y modificación de gestos.
 - Imitación de gestos.
- ▶ Desarrollo de la expresividad a través del trabajo con el movimiento.
 - Tono muscular, relajación, tensión.
 - Quietud y movimiento.
 - Impulsos y concentración de energía.
 - Ritmos y velocidades (variaciones).
 - Movimientos fluidos y entrecortados, ondulantes y rectos (variaciones).
 - Equilibrio y desequilibrio, giros, saltos y caídas.
 - Imitación de movimientos de los compañeros (espejos y sombra, etcétera).

LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE TEATRAL

- ▶ Diferenciación entre lo cotidiano y lo ficcional.
- ▶ Valoración y respeto por las reglas del juego de ficción.
- ▶ Concentrarse y permanecer en la ficción.
- ▶ Asumir roles dentro de la ficción.

CONTENIDOS

- ▶ Exploración y realización de acciones dramáticas.
 - Accionar de acuerdo con la situación.
 - Definir el espacio a través de las acciones representadas.
 - Accionar de forma coherente según el personaje elegido (hacia el final del ciclo).
- ▶ Organización de secuencias de acciones acordes con las situaciones planteadas.
- ▶ Utilización de objetos concretos e imaginados dentro de la situación dramática.
 - Objetos que caracterizan a los personajes.
 - Objetos transformados en otros objetos.
 - Objetos imaginados.
- ▶ Exploración de posibles tipos de conflictos en una situación dramática (con otros, con algún objeto, con uno mismo, con el espacio, etcétera).
- ▶ Diferenciación y exploración del espacio concreto y del ficcional.
 - El espacio de juego (aula, salón de actos, patio, etcétera).
 - El espacio de la ficción imaginada (por ejemplo: un desierto, el fondo del mar, etcétera).
 - El espacio escénico sugerido y construido a partir de la transformación de objetos (por ejemplo: la mesa es un puente).
- El espacio teatral (el espacio escénico y el espacio del público). Hacia el final del ciclo: un espacio para actuar y otro para mirar.
- ▶ Diferenciación y exploración del tiempo real y del ficcional.
 - El tiempo del juego (los minutos reales del encuentro y la duración de cada trabajo).
 - El tiempo de la ficción imaginada (por ejemplo: qué pasó antes y después).
 - El tiempo escénico (la acción se ubica en el pasado o en el futuro, es de día, etcétera).

LA COMUNICACIÓN

- ▶ Reconocimiento de las diferencias entre la narración (algo que sucedió) y la actuación (lo que sucede).
 - Contar historias (anécdotas, recuerdos, cartas, historias inventadas, etcétera).
 - Actuar las historias narradas haciendo un personaje.
- ▶ Comunicación dentro de los juegos e improvisaciones.

CONTENIDOS

- Sin palabras (por ejemplo: gestos y movimientos comunican estados de ánimos, situaciones, etcétera).
- Diálogos espontáneos (que surgen durante la interacción) y diálogos más elaborados (hacia el final del ciclo).
- Reconocimiento de las intenciones comunicativas de los mensajes dentro del código teatral.
- Comprensión y reflexión sobre las sensaciones, las emociones y las ideas de los compañeros.

LA IMPROVISACIÓN

- Exploración de distintas formas de improvisaciones.
 - A sala total, simultáneas (sin observadores).
 - En subgrupos o individuales (promediando y hacia el final del ciclo).
- Adaptación a las propuestas de los compañeros durante las improvisaciones.
- Adaptación a consignas externas del maestro durante las improvisaciones.
- Improvisaciones a partir de diferentes recursos (fotografías, músicas, historias, anécdotas, objetos, ideas, cuentos, etcétera).
- Respeto por las consignas convenidas para improvisar.
- Elaboración de guías básicas para las improvisaciones en subgrupos (hacia el final del ciclo).
- Utilización de los elementos del lenguaje teatral (personajes, acciones, conflictos, espacio, tiempo e historia) en improvisaciones y creaciones colectivas.

EL TEATRO COMO ACTIVIDAD GRUPAL

- Elaboración de propuestas en las que se tengan en cuenta las ideas aportadas por todos.
- Aceptación de las opiniones de los compañeros antes, durante y después de las propuestas de trabajo.
- Reflexión sobre el trabajo propio y el de los compañeros: capacidad de concentrarse, relajarse, res-puestas pertinentes a las situaciones planteadas, etcétera.
- Organización del espacio y del tiempo para compartir el juego de ficción.

El segundo grupo de contenidos está formado por los correspondientes a la *apreciación*, que es la recepción sensible y comprensiva tanto de las manifestaciones y espectáculos teatrales como de las cualidades dramáticas del entorno. Dentro de la apreciación, estarán también los contenidos de la reflexión sobre la propia producción y la de los compañeros. La apreciación así entendida abre a la emoción, a la interrogación, a la reflexión sobre lo percibido: comprender será en este caso poder disfrutar de las producciones de los otros y no sólo del momento de producción personal.

En el primer ciclo, los alumnos deberán tener oportunidades de concurrir a espectáculos que les permitan frecuentar el arte teatral como hecho vivo, producto de la creación de muchas personas. Por ser el teatro un arte que se produce en el mismo momento en el que alguien lo percibe, es muy importante este encuentro con la experiencia directa de compartir como espectadores ese momento. Las formas de reproducir el hecho teatral –vídeos, documentales– nunca darán cuenta de lo esencial, que es la presencia, el estar ahí en un espacio compartido como actor o como espectador.

Hay muchos tipos de espectáculos para ofrecer a los niños de este ciclo. La escuela podrá evaluar si de la oferta existente puede elegir propuestas que contemplen distintos tipos de espectáculos. Si un año vieron títeres, sería bueno que otro año se viera una comedia musical o un espectáculo de mimos, payasos, bailarines o una obra de texto acorde con la edad de los niños. Lo recomendable es ofrecer a los alumnos una adecuada elección y variedad de espectáculos durante el ciclo para darles la mayor cantidad de oportunidades de tomar contacto con distintas manifestaciones dentro de lo teatral.

Ante un espectáculo teatral se pueden apreciar diferentes aspectos. Por un lado, se puede plantear un trabajo que abarque todo el espectáculo en sí, donde será importante que el docente, antes de la representación, oriente a los alumnos sobre los aspectos que podrán observar un poco más detenidamente. A veces no hay suficiente información antes de ver el espectáculo, pero lo deseable sería que ésta llegue al docente para que la salida –o llegada del espectáculo a la escuela– se pueda aprovechar de una manera más completa. Una vez concluido el espectáculo, se podrá reflexionar sobre diferentes cuestiones que vayan más allá de la historia presentada, el conflicto y el desenlace. Por ejemplo: cómo eran los personajes, cómo era el vestuario, cómo estaba presentado el conflicto, cómo se resolvió, el tiempo en que se ubicaba la acción, características de la actuación, la iluminación, etcétera.

Por otra parte, los alumnos pueden apreciar distintos modos de actuar en el cine y en la televisión. Películas de cine mudo, o sonoras, películas de distintos géneros, como las de terror o comedias, series o telenovelas, brindan un rico material para apreciar diferencias en las formas de actuación. Los medios masivos ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre diversas maneras de construir los mensajes que se comunican. La cultura audiovisual de los alumnos les ofrece una especial percepción del mundo. Es importante que los

docentes de las diferentes áreas aprovechen esta situación para que los chicos puedan llegar a ser observadores más críticos de lo que consumen habitualmente. El trabajo sobre estos productos mediáticos puede llevar a una mayor selección, más allá del "me gusta" porque sí, ya que la repetición, en el caso del vídeo y la televisión, ofrece la oportunidad de volver a apreciar las actuaciones tal cual fueron hechas en un momento, cosa imposible en el teatro. Con el cine, y más tarde con el vídeo, se logró dar movimiento a las imágenes y preservar la memoria de muchos actores que de otro modo sería imposible conocer.

En el caso de que los alumnos improvisen y jueguen dramáticamente, podrán desarrollar capacidades de observación y de apreciación desde el rol de espectadores. Intercambiar opiniones, dar ideas para una mejor comunicación de las propuestas iniciales, ofrecen excelentes oportunidades para que los alumnos puedan aprender a escuchar y recibir comentarios, a reflexionar sobre sus prácticas y a modificar sus propuestas dentro de las experiencias de comunicación que aporta el teatro para mejorar sus futuros trabajos.

Por ejemplo, en una improvisación en la que participaron todos los niños simultáneamente, a partir de la propuesta, podrán reflexionar sobre cómo piensan que fue su participación. Quizá reconozcan que gritaron mucho, que no se podían escuchar y que no entendían lo que hacían los otros. O, tal vez, opinen que el juego les pareció muy bueno y que podrían haber seguido inventando muchas historias más. También puede suceder que los chicos tengan una apreciación muy global de la experiencia y que sus comentarios apunten a todo lo positivo mientras que el docente perciba dificultades en el transcurso de la improvisación. Es importante encontrar la forma de intervenir señalando las dificultades, sobre todo, en relación con las consignas de trabajo planteadas y no con la búsqueda de un resultado artístico. Estas apreciaciones sobre el trabajo individual y el grupal permiten avanzar en el aprendizaje de algunas normas para poder ir conociendo los códigos del lenguaje teatral.

Por otra parte, cuando juegan el rol de espectadores de los trabajos de sus compañeros, pueden apreciar y reflexionar sobre lo pertinente de las propuestas en función de las consignas dadas por el docente y también aprovechar este momento como parte de la tarea tanto en función de futuros trabajos como en función de su propia formación como espectadores de teatro.

La apreciación, en definitiva, favorece la práctica de una actitud perceptiva que permite desarrollar el sentido estético y el juicio crítico. En el primer ciclo se sentarán las bases de un largo proceso que se construirá dependiendo de las oportunidades que se les den a los alumnos para formarse como espectadores que parten de opiniones espontáneas y elaboran sus propios juicios con creciente autonomía.

APRECIACIÓN

CONTENIDOS

LAS CUALIDADES DRAMÁTICAS DEL ENTORNO

- ▶ Percepción sensible del entorno.
 - Texturas, olores, sonidos, formas, colores, ubicación en el espacio.
- ▶ Participación en experiencias de percepción de la vida cotidiana en las que la imaginación y la fantasía puedan ficcionalizar la realidad (por ejemplo: jugar con la propia sombra).
- ▶ Diferenciación entre lo percibido y lo imaginado.

LAS PRODUCCIONES PROPIAS Y DE LOS PARES

- ▶ Reflexión sobre las propias producciones.
- ▶ Respeto por las diferentes respuestas ante las consignas de trabajo.
- ▶ Participación como espectadores del trabajo de los compañeros (hacia el final del ciclo).
- ▶ Aporte de ideas y reflexión sobre el trabajo de los otros de acuerdo con las consignas.

LOS ESPECTÁCULOS TEATRALES

- ▶ Participación en experiencias como espectadores de distintos tipos de espectáculos teatrales (mimo, títeres, circo, comedia musical, murga, etcétera).
- ▶ Consideración de los distintos elementos del código teatral en la puesta en escena: el texto escenotacualar.
- ▶ Elaboración de opiniones personales. Iniciación en la formación de juicios estéticos como espectadores.

CINE, VÍDEO Y TELEVISIÓN, Y SUS RELACIONES CON EL TEATRO

- ▶ Identificación de diferencias y similitudes entre la actuación cinematográfica y la teatral.
- ▶ Reconocimiento de los diferentes puntos de vista del espectador de teatro (un único punto de vista de acuerdo con su ubicación espacial) y del de cine o televisión (el punto de vista está determinado por los planos, desde distintos ángulos, se mueve, etcétera).

CONTEXUALIZACIÓN

El tercer grupo de contenidos se refiere al eje de *contextualización*. El teatro cumplió en la historia de los hombres diversas funciones y los artistas fueron considerados de diferentes maneras según las épocas y el tipo de teatro que realizaban. Los contenidos propios de la contextualización permitirán a los alumnos de este ciclo comprender el teatro como fenómeno determinado por lo histórico, lo social, y lo geográfico y característico de la cultura de los hombres en el presente y en el pasado. En el presente eje también se pueden diferenciar las diversas manifestaciones que se incluyen dentro del llamado "arte teatral" y los distintos responsables de la creación en una puesta en escena profesional (iluminador, director, escenógrafo, actores, coreógrafos, músicos, dramaturgos, etcétera).

Este eje incluye el contacto con los creadores, la visita a los lugares donde se produce y la concurrencia a teatros para recorrerlos y para ver espectáculos. En el caso de los teatros de la Ciudad, como el San Martín, el Colón y el Nacional Cervantes, están a disposición de las escuelas las visitas guiadas que muestran todo lo que ocurre detrás de la producción de un espectáculo, con recorridos por los talleres, camarines y, a veces, la oportunidad de ver a los actores ensayando. Éste es un ejemplo de la posibilidad de experimentar el teatro no sólo como espectador, sino también desde la dimensión del trabajo de creación teatral profesional.

Ir al teatro puede ofrecer muchas oportunidades para apreciar la obra y reflexionar sobre ella, tal como se desarrolló en el eje de apreciación. Sin embargo, también se puede trabajar y conocer más el género al que pertenece, o sobre los autores, o algo más sobre la historia del teatro, o incluso las diferentes técnicas a través del tiempo.

Así, puede ser que ver un espectáculo de títeres promueva un proyecto en el que se incluyan obras de títeres o titiriteros famosos, como Javier Villafañe, Mané Bernardo, Sarah Bianchi y Ariel Bufano, entre muchos otros, o conocer un poco de la historia del títere en el mundo y en la Argentina, y también construir títeres con distintas técnicas de manipulación, como los títeres de guante, de varillas, con hilos o de sombras.²

En relación con los medios, se podrá contextualizar desde las distintas formas de actuar, como se desarrolló en el eje de apreciación, y algunas características que para los niños son muy llamativas, como el color y el blanco y negro de las películas. Situar esto en el tiempo histórico y relacionarlo con los avances tecnológicos puede colaborar a que los niños comprendan también cómo en la actualidad es posible ver una película de dibujos animados creada toda por computadora a diferencia de las originales en las que era necesario dibujar "24 imágenes por segundo".

² Véase el apartado "Títeres, un recurso con lenguaje propio", en *Artes. Teatro Documento de trabajo. Para pensar el teatro en la escuela, Actualización curricular, op. cit.*, págs. 18-21.

CONTEXTUALIZACIÓN

CONTENIDOS

LO HISTÓRICO, LO GEOGRÁFICO Y LO SOCIAL

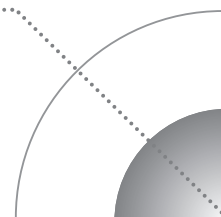
- ▶ Reconocimiento de algunos cambios dentro de un mismo género teatral a través del tiempo (la comedia: desde los cómicos ambulantes, los cómicos del cine mudo).
- ▶ Consideración de algunas relaciones entre los diferentes tipos de teatro y los lugares en los que surgieron y se desarrollaron (por ejemplo: el Circo Criollo en la Argentina).
- ▶ Iniciarse en el conocimiento de algunos momentos importantes del teatro argentino (por ejemplo: primeros titiriteros, cuándo surge el teatro infantil, etcétera).
- ▶ Manejo de información sobre la historia del teatro de acuerdo con los proyectos trabajados.

LAS MANIFESTACIONES TEATRALES Y SUS PROTAGONISTAS

- ▶ Identificación de los distintos componentes de los espectáculos teatrales (por ejemplo: música en vivo o grabada, iluminación, texto, etcétera).
- ▶ Identificación de las características distintivas de cada tipo de manifestación teatral (por ejemplo: mimo, títeres, danza, comedia musical, etcétera).
- ▶ Acercamiento a un contacto directo con los artistas-productores (actores, titiriteros, bailarines, directores de teatro, escenógrafos, iluminadores, sonidistas, etc.) tanto en las salas teatrales como en la escuela.

Véase "Teatro. Objetivos de aprendizaje", en este documento, pág. 152.

ARTES. EVALUACIÓN



La conformación de un área exige un enfoque común que es el que la justifica, le da su sentido, su especificidad. Uno de los aspectos sustanciales del enfoque del área de Artes es que el arte se enseña, se aprende y se evalúa. Por tal motivo, se presenta este desarrollo común para los tres lenguajes artísticos que se incluyen en este *Diseño Curricular*.

La evaluación de los lenguajes artísticos encierra para el docente el enorme desafío de integrar las características propias del arte con las demandas de la escuela. Esto implica abandonar los supuestos de que, por un lado, el desarrollo de las capacidades expresivas es posible sólo para quienes demuestren "mayores condiciones", y por el otro, que este desarrollo se produce en forma "natural y espontánea". Sostenemos que la enseñanza debe promover las potencialidades de cada alumno, con la concepción de que todos pueden desarrollarlas como consecuencia de su participación en situaciones de aprendizaje.

Evaluar es una acción pedagógica con una doble función: por un lado, permite al alumno saber qué ha aprendido y cuál fue el recorrido transitado en ese proceso; por otro lado, permite al docente repensar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aportándole datos para crear nuevas estrategias con el fin de mejorar su práctica. Toda evaluación compromete al mismo tiempo a los docentes y a los alumnos, en tanto vincula los logros y las dificultades de éstos con las responsabilidades de aquellos como creadores de estrategias de enseñanza.

Como sucede con las otras disciplinas, también en *Música, Plástica y Teatro* la evaluación implica conocer e identificar en los alumnos el nivel de comprensión, apropiación y puesta en acción de los contenidos enseñados. Para el docente, la evaluación será fuente de información para la selección de estrategias de futuras acciones pedagógicas.

En general, el maestro reconoce que en los grupos cuenta con alumnos con distintas historias, que pertenecen a diferentes grupos humanos cuyos patrimonios culturales no coinciden exactamente y que además tienen diversas experiencias previas y diferentes capacidades personales. Sabe también que idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en los niños, ya que el aprendizaje –lejos de ser un fiel reflejo de la enseñanza– supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos. Por ello, lejos de esperar una respuesta única y válida para todos, el docente buscará mejorar las competencias de cada uno en relación con su punto de partida.

Es importante que los mismos alumnos tomen conciencia de lo que están aprendiendo, de sus actitudes y su compromiso frente a las propuestas de trabajo; en este sentido, la evaluación del docente, la autoevaluación y la coevaluación representan herramientas de gran potencial.

Aprender a evaluar a otros y a evaluarse a sí mismos es parte de la formación de los chicos como escolares. Para que estos aprendizajes sean posibles, será necesario "incluir en las diferentes propuestas de trabajo instancias que permitan poner en común con los alumnos los criterios y puntos de vista sobre qué es lo que se evalúa y cómo hacerlo. No resulta evidente para todos los alumnos qué es lo que se está enseñando en algunas de las actividades propuestas. Que se haya hecho explícito en determinado momento de la secuencia de enseñanza qué es lo que se debería estar aprendiendo es condición para poder evaluarse. Es probable que de esta manera se contribuya a que el contrato con la escuela supere la idea bastante instalada de que sólo el maestro es quien evalúa".¹

A los docentes del primer ciclo les cabe la responsabilidad de generar situaciones en las que los alumnos comiencen a aprender a evaluarse a sí mismos y con los otros, como modalidad formativa en sí.

La evaluación de las distintas propuestas de enseñanza requiere que el docente determine: *cuándo* y *qué* evaluar, los *criterios* que tendrá en cuenta y qué *instrumentos* utilizará.

CUANDO EVALUAR

El aprendizaje implica un cambio que se produce en el tiempo. Sin embargo, muchas veces se evalúa sólo al final del proceso, por lo que difícilmente puede medirse el cambio, sin conocer el punto de partida. El desafío será entonces mantener una revisión continua de los cambios que se producen (evaluación formativa o de proceso), o alguna medida de las diferencias entre el punto de partida (conocimientos anteriores) y el punto de llegada tras la intervención pedagógica (nuevos conocimientos).

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Este tipo de evaluación ayuda a conocer los puntos de partida. Por un lado, permite saber los grados de dominio, habilidad y capacidad expresiva de los alumnos. Por otro lado, permite secuenciar los contenidos para no reiterar aprendizajes ya alcanzados o realizar propuestas que, por su dificultad, se encuentren fuera del alcance de realización de los alumnos y provoquen en consecuencia desinterés por la tarea.

Así, por ejemplo, en *Música*, conocer cuál es el dominio vocal de los alumnos orientará la selección del repertorio para garantizar nuevos aprendizajes en la práctica del canto.

En *Plástica*, es importante conocer los conocimientos adquiridos por los alumnos de primero en su paso por el Nivel Inicial. Las experiencias de producción y apreciación y las capacidades alcanzadas a través de las mismas, el uso de materiales, herramientas y soportes, la capacidad de opinar, pueden

¹ Véase "Sobre las modalidades y los objetos de evaluación en el primer ciclo", en este documento, págs. 50 y 51.

ser, entre otros, algunos de los aspectos a relevar en un diagnóstico inicial. Si los alumnos, por ejemplo, han realizado trabajos grupales, seguramente tendrán actitudes y modos de organización que les permitirán mayor autonomía y podrán ser retomados en nuevas propuestas de mayor complejidad.

En *Teatro*, este tipo de evaluación deberá servir para conocer a cada uno de los niños sin caer en tipificaciones de acuerdo con características personales: "el gracioso", "la chistosa", "el tímido", "el...". Si bien estas características pueden ser aspectos a tener en cuenta, el docente deberá promover que cada uno avance más allá de sus límites y se proponga nuevos desafíos más que repetir siempre lo que se espera de él.

La evaluación diagnóstica no ocurre solamente a principio de año. El docente puede servirse de ella antes de iniciar diferentes proyectos en cualquier momento del año.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA O DE PROCESO

Este tipo de evaluación es la que se realiza durante el desarrollo de cada propuesta didáctica. El eje y la observación están puestos en los procesos de trabajo que tienen lugar como parte de las producciones en *Plástica*, *Música* o *Teatro*.

La evaluación formativa muchas veces se desarrolla a partir de comentarios o intercambios con el docente o entre pares durante los mismos procesos de trabajo, y dan lugar a redireccionamientos por parte del docente (recordar una consigna, volver a explicar algo que no fue comprendido, reorganizar los grupos de trabajo, brindar ayuda a alguien en particular, etc.) y también de los alumnos (modificando ideas o procesos de trabajo, preguntando acerca de lo que tienen dudas, reelaborando sus ideas, etc.). La evaluación de proceso es fuente de ajustes, confirmaciones o cambios que el propio "hacer" va determinando en cada grupo o alumno.

LA EVALUACIÓN SUMATIVA O FINAL

La evaluación que se realice al terminar los proyectos o las secuencias de actividades será la oportunidad de intercambiar opiniones y de compartir las diferentes maneras de resolver las propuestas, de identificar los logros personales y grupales y de reflexionar sobre qué se ha aprendido. Ante cada proyecto se definirán los instrumentos más adecuados para evaluar el proceso en su totalidad.

Así la carpeta y los trabajos producidos en *Plástica* no deben ser los únicos referentes, no porque no sean valiosos sino porque no dan cuenta de todo el proceso transitado. Por ejemplo: si los alumnos trabajaron por primera vez en la realización de grabados, iniciándose en sus procedimientos y construyendo algunos conceptos inherentes a esta técnica, el docente deberá tomar

en cuenta todo el proceso y no sólo los trabajos resultantes. El maestro podrá preguntarse: *¿Pueden los alumnos explicar cuál fue el proceso para realizar sus grabados? ¿Son capaces de identificar las dificultades que se les han presentado al realizar, por ejemplo, la matriz? ¿Pueden identificar las principales características de esta técnica y diferenciarla de otras?*

En *Teatro*, por ejemplo, si el docente observa que un alumno, desde un comienzo, demostró confianza en sí mismo ante los demás pero presentó algunas dificultades para escuchar y aceptar las propuestas de sus compañeros en las improvisaciones, será importante evaluar en qué medida logró acordar ideas y reconocer las posibilidades de los otros para trabajar juntos. Paralelamente, si otro alumno no se animaba a entrar en el juego de ficción y logró entusiasmarse con un proyecto de, por ejemplo, títeres, y dentro del trabajo asumió un rol más activo, se podrá decir que, de manera opuesta pero complementaria, los dos *aceptaron el juego de ficción* que es uno de los objetivos de aprendizaje del lenguaje teatral.

Reiteramos que sea cual fuere el momento y el tipo de evaluación que se utilice, ésta será siempre una herramienta que le posibilitará al maestro realizar los ajustes que crea conveniente para mejorar su práctica.

QUÉ EVALUAR

Ante cada instancia de evaluación el docente podrá preguntarse qué deberían ser capaces de hacer y comprender sus alumnos del primer ciclo, como resultado de los procesos recorridos. Tendrá en cuenta los diversos modos del hacer, los conceptos, las ideas y las actitudes puestas en juego desde lo individual y lo grupal. No es posible evaluar todo, por tanto será necesario que seleccione aquellos aspectos que considere relevantes en cada situación particular y respecto de lo que efectivamente se ha enseñado.

La propuesta de enseñanza desarrollada en este diseño sostiene la presencia de tres ejes: *producción, apreciación* y *contextualización*. Por tanto, las instancias de evaluación deberán contemplar capacidades y aprendizajes de los alumnos relacionados con todos ellos.

Para determinar qué evaluar en *Música*, se tendrá en cuenta que, en el aprendizaje de este lenguaje, el alumno pone en juego diferentes tipos de capacidades. Analizar algunos desempeños típicos permitirá identificar cuáles son las capacidades implicadas y, en consecuencia, qué evaluar de lo que efectivamente se ha enseñado. Por ejemplo, en el eje de *producción*:

▲ Cantar una canción o una melodía pone en juego el desarrollo de habilidades de ejecución vocal en las que se podrá observar el progreso en términos de afinación, respiración, dicción, expresión al cantar, etc. El docente podrá preguntarse: *¿Pueden dosificar el aire en melodías cada vez más extensas? ¿Manejan con ductilidad los cambios de articulación e intensidad que se les piden al cantar para que la interpretación de las canciones se torne más expresiva?*

▲ Participar en ejecuciones rítmico instrumentales pone en juego el desarrollo de habilidades de sincronía rítmica, la adquisición de destrezas motoras en el manejo de instrumentos, y habilidades que comprometen el ajuste y la concertación entre las partes intervinientes en el arreglo. Se podrá observar entonces el progreso en la ejecución de ritmos de mayor dificultad, el avance en la adquisición de las destrezas involucradas en la ejecución de instrumentos y el progreso en la concertación. *¿Cuáles son los ritmos que pueden ejecutar luego de la práctica propuesta? ¿Cuánto han progresado en la ejecución de diferentes instrumentos? ¿Qué cantidad de partes pueden resolver en un proyecto instrumental?*

▲ Crear música pone en juego una actitud de búsqueda y exploración, la capacidad de encontrar soluciones originales a la resolución de problemas. En este tipo de desempeño se podrá observar el progreso en términos de autonomía en la resolución de la tarea, la utilización de elementos musicales pertinentes, el compromiso y el entusiasmo por la tarea, etc. *¿Pueden crear música a partir de diferentes consignas? ¿Utilizan lo que aprendieron desde la audición y la interpretación en sus creaciones musicales?*

Desde el eje de *apreciación* y el eje de *contextualización*:

▲ Escuchar una obra musical o atender a las particularidades del sonido compromete la audición de relaciones musicales o sonoras donde se ponen en juego habilidades de discriminación auditiva, la traducción de sonido a gráfico, etc. Se podrá observar la evolución en la identificación auditiva de series de sonidos con distancias progresivamente menores, la identificación de relaciones musicales más complejas, etc. *¿Pueden discriminar relaciones sonoras con mayor grado de similitud? ¿Cuánto han progresado en el reconocimiento de rasgos característicos de la obra musical? ¿Pueden reconocer la procedencia y/o lugar de origen de la música que escuchan e interpretan?*

Para evaluar en *Plástica*, es necesario que el docente considere el recorte de contenidos enseñados y las capacidades que se ponen en juego en las distintas propuestas de trabajo.

Evaluar los contenidos del eje de *producción* requiere que el docente centre su atención en las realizaciones de los alumnos tomando como referencia el punto de partida de cada uno y cuáles fueron los progresos logrados en un determinado período de tiempo, en relación con los contenidos trabajados.

Si, por ejemplo, se ha trabajado la mezcla de color con la finalidad de que los alumnos amplíen su paleta, conozcan las maneras de obtener colores y los utilicen para enriquecer sus trabajos, el docente podrá evaluar: *¿Cómo han explorado las diversas posibilidades que ofrece la mezcla de color? ¿Lo utilizan expresivamente en sus producciones? ¿Han incorporado el concepto de mezcla de color? ¿Reconocen las posibilidades de acuerdo con los materiales utilizados? ¿Identifican los procesos que les han permitido llegar a los resultados logrados?, etcétera.*

Es decir, la evaluación contemplará múltiples puntos de vista referidos a los contenidos específicos desarrollados: la comprensión de los conceptos involucrados, la incorporación de éstos a la propia expresión, la exploración de procesos técnico-procedimentales y la reflexión sobre lo realizado.

Al evaluar contenidos propios de la *apreciación* se considerarán aspectos relacionados con la participación de los alumnos en la observación y la reflexión de sus propios trabajos, los de sus compañeros y las obras de distintos creadores. El docente podrá formularse preguntas como: *¿Se conectan los alumnos sensiblemente con distinto tipo de imágenes? ¿Identifican y diferencian los conceptos trabajados en la producción cuando observan imágenes? ¿Pueden comenzar a establecer relaciones entre los elementos presentes en las imágenes? ¿Participan con sus opiniones? ¿Cómo reaccionan ante opiniones distintas de la propia?*, etc. Las respuestas a este tipo de preguntas permitirán evaluar aspectos relacionados con los quehaceres propios de la apreciación y determinar los progresos alcanzados por cada alumno.

Respecto del eje de la *contextualización*, de acuerdo con lo desarrollado en clase, el docente puede preguntarse: *¿Aportan opiniones? ¿Traen o solicitan material ilustrativo (fotografías, revistas, vídeos, catálogos, etcétera)? ¿Manifiestan curiosidad al preguntar? ¿Reconocen y/o diferencian aspectos históricos, geográficos, temporales desarrollados? ¿Realizan comentarios pertinentes?*, etcétera.

El docente podrá, a su vez, evaluar algunos aspectos relacionados con actitudes de los alumnos, como la autonomía en la organización y la resolución de las tareas, la capacidad de trabajar con otros, etcétera.

En el caso de *Teatro*, el docente también tendrá en cuenta los contenidos de aprendizaje relacionados con cada uno de los ejes antes mencionados. Al evaluar los contenidos del eje de *producción* se preguntará por ejemplo: *¿Pueden permanecer en el juego de ficción? ¿Se animan a mostrar lo que preparan? ¿Cómo organizan el espacio de la ficción? ¿Pueden aportar ideas y respetar las opiniones de los demás? ¿Al trabajar, respetan el espacio propio y de los compañeros? ¿Son capaces de escuchar las observaciones para modificar futuras improvisaciones?*, etcétera.

Para evaluar contenidos de *apreciación* se considerarán aspectos relacionados con la participación de los alumnos en la observación y la reflexión de sus propios trabajos, los de sus compañeros y las obras de artistas profesionales (teatro, cine). El maestro se preguntará: *¿Pueden opinar sobre el trabajo de los compañeros de acuerdo con las consignas de trabajo? ¿Sus observaciones son pertinentes? ¿Pueden identificar los logros y las dificultades de sus producciones?*, etc. Ver una obra de teatro es una oportunidad para que el docente se pregunte: *¿Pueden los chicos dar sus opiniones y reflexionar sobre el espectáculo visto? ¿Pudieron comprender la obra en su conjunto, la historia narrada y cómo estaba contada? ¿Pueden describir las características de los personajes, la escenografía, la función de la música?*, etcétera.

Los contenidos de la *contextualización* se podrán evaluar en diferentes momentos. Por ejemplo, si los chicos tienen la oportunidad de entrevistar a una de las actrices de la obra que vieron y pueden conocer, desde otro punto

de vista, cómo es su trabajo profesional y cómo fue el trabajo de preparación de la obra, se podrá preguntar: *¿Pueden identificar a todos los que participan en el espectáculo (el músico, el director, el escenógrafo, etc.) y entender el teatro como producto de un proceso creativo de elaboración de muchas personas? ¿Pueden establecer algún tipo de relación con otras obras o, por ejemplo, algún producto televisivo?* Las respuestas a estas preguntas surgirán del intercambio con los alumnos y de ofrecer la oportunidad para que todos opinen en un marco que propicie la formación de los niños como espectadores.

CON QUÉ CRITERIOS EVALUAR

Los criterios de evaluación son los puntos de referencia seleccionados por el docente que le permitirán evaluar:

- *si las propuestas han sido apropiadas e incorporadas al repertorio expresivo de los alumnos;*
- *si han adquirido nuevos conocimientos a través del trabajo realizado;*
- *si disponen de esos conocimientos cuando encaran nuevas tareas.*

Las características y aptitudes individuales serán tenidas en cuenta para considerar el punto de partida de cada alumno.

El docente seleccionará los criterios de evaluación de acuerdo con los propósitos y los objetivos planteados, tendrá en cuenta todo el proceso realizado y no solamente los productos alcanzados y comunicará a los alumnos los aspectos y criterios seleccionados en cada instancia de evaluación. De este modo, los niños estarán en condiciones de reflexionar y comprender qué han aprendido.

La evaluación en *Música, Plástica o Teatro* no debe convertirse en un recurso para regular la conducta o el compromiso de los alumnos. Estos aspectos serán sólo algunos de los criterios que conforman el proceso de evaluación, y no deben convertirse en su eje principal o en su aspecto más relevante.

CON QUÉ INSTRUMENTOS EVALUAR

Los diferentes tipos de evaluación requieren de instrumentos adecuados de acuerdo con lo que se pretende evaluar.

En *Música*, por ejemplo, las pruebas de ejecución y la observación sustentada en instrumentos que actúen como soporte; las escalas de calificaciones, las listas de cotejo, las guías de observación, etc., permitirán medir los logros alcanzados en las diversas prácticas de producción: el canto, la ejecución rítmico instrumental, la práctica de conjunto y los proyectos de creación.

En cambio, otros recursos como las representaciones gráficas o corporales –entendiendo el movimiento como traductor de estímulos musicales–

serán más pertinentes para comprobar si los alumnos advierten las relaciones musicales escuchadas en relación con los contenidos que se presentan en el eje de apreciación. Por ejemplo: si el maestro desea saber si el alumno discrimina sonidos en relación ascendente y descendente, sería erróneo pedirle que cante relaciones de este tipo; podría suceder que el alumno perciba bien esas relaciones, pero que, en cambio, manifieste dificultad al cantarlas.

Por lo general, para los docentes de *Plástica*, observar la carpeta elaborada por los alumnos constituye el principal instrumento de evaluación y a veces el único; sin embargo, como señalamos anteriormente, ésta no siempre refleja todo lo que se ha hecho en clase, ya que al "mostrar el resultado final" no da cuenta de los procesos transitados en las diferentes instancias de aprendizaje.

¿Qué otros instrumentos podrían ser usados en las prácticas de evaluación? El docente puede registrar el seguimiento de los alumnos mediante *fichas* que le permitan plasmar aspectos significativos observados durante los procesos de producción, apreciación y/o contextualización. Estos instrumentos son apropiados para el seguimiento individual de los chicos, a diferencia de los *registros de clase*, que resultan eficaces para volcar en ellos aspectos vinculados con lo grupal, o comentarios de índole más general acerca de una clase o secuencia. Ya sea que se utilicen registros de clase, fichas u otros, no se trata de una descripción exhaustiva de cada uno de los alumnos o grupos en cada clase, sino de señalar o registrar aquellas situaciones que, por una u otra razón, sean relevantes para el proceso de trabajo de algún alumno o grupo.

Como ya se indicó, los alumnos en el primer ciclo aprenderán a desarrollar prácticas de autoevaluación; para ello, pueden partir de una observación de todos los trabajos que produjeron en el transcurso de un proyecto, de una secuencia de clases o en un determinado período de tiempo, y así intentar reconocer lo aprendido en relación con su propio punto de partida. Será importante que el docente recuerde a los alumnos lo trabajado y formule algunas consignas orientadoras para la observación. Por ejemplo, entre el primer y el último trabajo puede preguntar: ¿qué te parece que aprendiste?, ¿qué no podías hacer antes y ahora sí? Estas apreciaciones pueden leerse en voz alta para intercambiar opiniones con sus compañeros y con el docente, y luego guardarse en la carpeta, integrando de esta manera la evaluación como parte de los procesos de trabajo.

Este tipo de evaluación estará incluida en el tiempo asignado al desarrollo de un proyecto o a la secuencia de actividades diseñado por cada docente; constituye, por lo tanto, el proceso por el cual los alumnos recuperarán aquello que han aprendido en el marco de lo que se ha enseñado.

Los instrumentos de evaluación en *Teatro* pueden ser muy variados. Los docentes pueden llevar un registro escrito de lo que observan en cada clase; las notas pueden dar cuenta del trabajo de cada alumno a lo largo de las clases o al menos destacar algunas problemáticas particulares.

Se sugiere, también, la elaboración de un listado de ítems a observar en distintos trabajos de acuerdo con diferentes objetivos y contenidos trabajados. Se pueden preparar fichas que incluyan preguntas tipo: *¿Cómo elige los*

objetos para trabajar? ¿Cómo modifica su cuerpo en función de las distintas situaciones?, etcétera.

Otro instrumento posible es una ficha para que los alumnos se autoevalúen, por ejemplo: *¿qué pasa cuando trabajo con los otros?, ¿cómo me siento cuando miro el trabajo de los compañeros?, ¿qué sucede cuando trabajo algunas situaciones sin palabras?, etcétera.*

MÚSICA. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

El trabajo realizado en el aula debe reunir las condiciones necesarias para que progresivamente los alumnos sean capaces de:

PRODUCCIÓN

■ Interpretar melodías y canciones:

- operando con relaciones musicales de complejidad creciente de acuerdo con los criterios planteados para el ciclo² y utilizando distintos recursos técnicos vocales;
- conjugando al cantar distintas características y modos expresivos;
- concertando al unísono con diferentes agrupamientos (solista, *tutti* y pequeños grupos) y con dos o más partes en simultaneidad que comprometan propuestas de aproximación a la polifonía.

■ Participar de ejecuciones instrumentales individuales y de conjunto:

- ejecutando ritmos de dificultad creciente según las características rítmico métricas planteadas para el ciclo;³
- operando con recursos técnicos instrumentales que requieran diferentes modos de acción y que comprometan destrezas de toque y sostén;
- interpretando arreglos con diferentes agrupamientos vocales, instrumentales y mixtos concertando con tres o más partes en relaciones sucesivas y dos partes en relaciones simultáneas.

■ Crear con los sonidos y la música:

- improvisando respuestas rítmicas y melódicas, y creando frases rítmicas y melódicas utilizando distintas fuentes sonoras;
- aportando ideas en la elaboración de diferentes proyectos musicales, como la sonorización de cuentos, la instrumentación de melodías y canciones, etcétera;
- creando climas sonoros que correspondan a fenómenos naturales y/o distintas situaciones.

² Para definir criterios de evaluación, véase "Alcance de los contenidos" en este documento, pág. 91 y siguientes.

³ *Ibid.*

APRECIACIÓN

- Participar de la audición musical:
 - identificando relaciones musicales métricas, melódicas, formales, texturales, expresivas e instrumentales de acuerdo con los criterios planteados para el ciclo;⁴
 - discriminando atributos del sonido en relaciones sonoras con creciente grado de dificultad;⁵
 - traduciendo relaciones sonoras y musicales gráficamente por analogía;
 - representando corporalmente y con gestos expresivos contenidos correspondientes al ciclo.
- Identificar sonidos del entorno, voces e instrumentos musicales.

CONTEXTUALIZACIÓN

- Reconocer algunos rasgos del contexto como variable de análisis en la audición y la producción de obras musicales.
- Identificar por sus características danzas, canciones y juegos infantiles de la propia cultura y de otras.
- Iniciarse en la comprensión de la música como manifestación social en todas las épocas y lugares.
- Identificar las características del medio ambiente sonoro en el que viven reconociendo los aspectos nocivos para la salud auditiva.

PLÁSTICA. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

El trabajo realizado en el aula debe reunir las condiciones necesarias para que progresivamente los alumnos sean capaces de:

PRODUCCIÓN

- Utilizar variados modos de representación para la producción de imágenes personales y la superación de esquemas y estereotipos.
- Usar las diversas características que ofrece el color, la forma, la textura y el espacio en la representación de la imagen bidimensional y tridimensional.
- Emplear diversas técnicas y procedimientos que permitan la expresión plástica, para alcanzar gradualmente mayor dominio en el manejo de los distintos materiales, herramientas y soportes.

⁴ Para definir criterios de evaluación, véase "Alcance de los contenidos" en este documento, pág. 97 y siguientes.

⁵ *Ibid.*

- Establecer relaciones entre los procesos de trabajo y las producciones alcanzadas, para lograr los ajustes y las modificaciones necesarias.
- Compartir, valorar y cuidar los elementos y el ámbito de trabajo.
- Valorar y respetar sus propias producciones y las de sus pares, tanto en el quehacer individual como grupal.

APRECIACIÓN

- Distinguir progresivamente la diversidad de cualidades visuales y estético-expresivas de las distintas imágenes apreciadas.
- Reconocer los elementos plásticos que están presentes en una imagen y descubrir algunos aspectos relacionados con su organización.
- Manifestar sus opiniones respecto de las expresiones con las que toman contacto, ampliando sus apreciaciones a partir de las opiniones y los puntos de vista de los otros.

CONTEXTUALIZACIÓN

- Establecer relaciones entre las producciones visuales observadas y el contexto social, geográfico e histórico en las que fueron producidas.
- Familiarizarse y valorar las diversas producciones visuales de su ciudad y del país.
- Identificar algunos de los aspectos visuales presentes en otras manifestaciones artísticas: escenografía, iluminación, vestuario, maquillaje, etcétera.

TEATRO. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

El trabajo realizado en el aula debe reunir las condiciones necesarias para que progresivamente los alumnos sean capaces de:

PRODUCCIÓN

- Comunicar y expresar a través de los gestos, la voz o el movimiento corporal.
- Jugar y permanecer dentro del juego de ficción diferenciándolo de la realidad.
- Asumir roles variados dentro del juego teatral y permanecer en ellos.
- Aportar ideas y crear situaciones para representar dramáticamente.
- Iniciarse en el conocimiento de los elementos del lenguaje teatral para poder organizar mejor sus propuestas de trabajo.
- Tener confianza para poder expresarse frente a sus compañeros sin temor al ridículo.

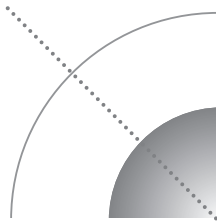
- Valorar las propias producciones y las de sus compañeros.
- Crear colectivamente distribuyendo tareas y responsabilidades.

⋮
APRECIACIÓN

- Reflexionar sobre sus producciones, recibir comentarios de los compañeros y ser capaces de modificar las propuestas para mejorarlas.
- Apreciar las producciones de los compañeros de acuerdo con las consignas de trabajo.
- Iniciarse en la formación como espectadores teatrales, cinematográficos y/o televisivos para desarrollar sus propios juicios estéticos a partir de sus opiniones personales.

⋮
CONTEXTUALIZACIÓN

- Comprender y diferenciar los diferentes roles que desempeña cada protagonista del hecho teatral.
- Reconocer diversas manifestaciones dentro de lo teatral.
- Identificar de qué manera los avances tecnológicos y los medios de comunicación influyen e influyeron en el teatro.



ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

Conocimiento del Mundo es un área del primer ciclo¹ que se organiza para facilitar el encuentro de los alumnos con diversos sectores de la experiencia cultural. La enseñanza de los contenidos de esta área tiene que posibilitar progresivamente que los alumnos efectúen un doble proceso de recortar, diferenciar, conocer objetos, fenómenos, procesos, situaciones, y al mismo tiempo promover procesos de integración del conocimiento para aquellos fenómenos o problemáticas (como la salud de las personas, el consumo, el trabajo, la diversidad cultural o el conocimiento de la ciudad) que requieren abordajes múltiples. Se pretende instalar la idea de que, desde el primer ciclo, la escuela es un lugar en el que se pueden plantear preguntas aunque tengan respuestas complejas y no vinculadas directamente con un saber específico.

Existen antecedentes de este tipo de organización; como ejemplos, las tradicionales denominaciones de *Asuntos* y, años más tarde, *Desenvolvimiento*. Actualmente, en diferentes países y regiones se ha optado por áreas semejantes o por la desagregación en áreas menores o disciplinas. La formulación que se presenta toma como referente esas distintas posibilidades, pero no repite ninguna de ellas, sino que se ha gestado como respuesta específica a las necesidades formativas actuales de los alumnos de la Ciudad.

El área se propone que a lo largo de los tres años del ciclo los alumnos tengan una aproximación progresiva a ideas básicas que contribuyan al avance del conocimiento sobre los diferentes objetos de enseñanza de esta área. Se espera, al mismo tiempo, que aprendan a formular preguntas y buscar respuestas; a realizar observaciones y exploraciones cualitativas; a describir sus observaciones con creciente riqueza de recursos; a buscar información en fuentes orales o escritas; a clasificar objetos o fenómenos según diferentes criterios; a trabajar en equipo comentando y compartiendo sus hallazgos, disintiendo en sus opiniones y respetando las ajenas; a justificar sus acciones y elecciones en términos sencillos; a expresarse y comunicarse cada vez con mayor claridad y precisión; a construir criterios compartidos de trabajo y desarrollar actitudes positivas hacia el conocimiento y la vida escolar común.

Por otra parte, este tipo de organización curricular puede resultar más flexible para la elaboración y el desarrollo de temas de enseñanza ya que facilita la organización del tiempo escolar concentrando trabajo y horas.

¹ El currículum avanza desde una estructura menos diferenciada en el primer ciclo, hacia una mayor especificidad en el siguiente ciclo, en el cual las áreas son Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica.

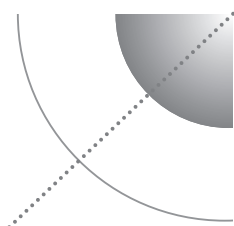


PROPÓSITOS

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Ofrecer variadas situaciones de enseñanza acerca de aspectos de la vida de las personas y el mundo natural, en diversidad de contextos, para que enriquezcan sus explicaciones acerca de las sociedades y la naturaleza.
- Generar situaciones de enseñanza acordes con las posibilidades de los alumnos y que, a la vez que impliquen un desafío que ponga en juego sus conocimientos, promuevan la producción individual y colectiva por medio de la deliberación, el intercambio de ideas y opiniones, en un clima de respeto por las ideas y producciones propias y ajenas.
- Proponer situaciones de enseñanza en las que los alumnos se acerquen al estudio de las sociedades, los fenómenos naturales y las técnicas, que les permitan: plantearse problemas, seleccionar información de diversas fuentes y situaciones (observaciones, exploraciones, salidas, encuestas simples, cuestionarios, imágenes, textos escritos, análisis de tareas, de objetos y artefactos, experimentos sencillos), elaborar la información (cuadros, dibujos, textos, comentarios orales, murales), establecer algunas relaciones causales y comunicar conclusiones.
- Proponer situaciones de enseñanza que muestren formas de vivir y de pensar diferentes de las propias, valoradas en función de principios éticos y derechos consensuados universalmente como contribución a la construcción de la identidad.
- Explicitar principios de justicia y actitudes de solidaridad que se ponen en juego frente a conflictos de la vida cotidiana y, en particular, en las tareas comunes que propone la escuela.
- Diseñar situaciones de enseñanza que acerquen a los alumnos a la idea de que tanto los seres vivos como los materiales son diversos y que experimentan diferentes tipos de cambios.
- Proponer la interacción con variedad de situaciones de la vida cotidiana que promuevan en los alumnos la aceptación de diferentes puntos de vista..
- Presentar situaciones de enseñanza que incluyan contextos espaciales, cercanos y lejanos, para que los alumnos comprendan que las personas transforman la naturaleza y organizan los espacios a través del trabajo y la tecnología.

- Presentar situaciones de enseñanza para que los alumnos conozcan aspectos de la vida de las personas en el pasado, tanto remoto como cercano, establezcan vinculaciones con el tiempo presente y reconozcan cambios y permanencias.
- Promover el análisis de variadas situaciones de la vida cotidiana, de la producción de bienes y de servicios que permitan a los alumnos iniciarse en la comprensión del medio tecnológico que los rodea.



CONTENIDOS

LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos del área fueron seleccionados a partir de enfoques actualizados de la enseñanza de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, la Educación Tecnológica y la Formación Ética y Ciudadana, para que los alumnos avancen en la construcción de las siguientes ideas:²

- ▲ Las sociedades son construcciones humanas en las que los distintos actores sociales se relacionan desde sus respectivos puntos de vista en el marco de una cultura, en un tiempo y en un espacio particulares.
- ▲ Los fenómenos naturales se caracterizan por la unidad dentro de la diversidad y por la permanencia dentro de los cambios.
- ▲ Las sociedades transforman la naturaleza a través del trabajo para satisfacer necesidades y para ello crean y utilizan técnicas.
- ▲ Las normas regulan las relaciones entre las personas y los grupos.
- ▲ Conocer el mundo es un desafío que requiere formular y tratar de responder preguntas, buscar información, explorar, observar, registrar, construir, usar y valorar el conocimiento que cada uno tiene, compartir opiniones e ideas, y producir ideas individual o colectivamente.

Los contenidos del área Conocimiento del Mundo se presentan organizados a través de seis bloques. Ellos son:

- ▶ Sociedades y culturas.
- ▶ El cuidado de uno mismo y de los otros.
- ▶ Los fenómenos naturales.
- ▶ Trabajos y técnicas.

² Muchas de estas ideas están presentes en la propuesta de "Indagación del ambiente social y natural" del Nivel Inicial. En el primer ciclo se articulan ambos niveles a través de los contenidos de Conocimiento del Mundo. Véase *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000.

- ▶ Vivir en la Ciudad de Buenos Aires.
- ▶ Pasado y presente.

Los *bloques* constituyen el nivel más general de organización de contenidos. En ciertos casos, agrupan contenidos relacionados con grandes temáticas de interés, con el énfasis puesto desde algún campo particular de conocimiento (por ejemplo, Los fenómenos naturales, Pasado y presente). En otros casos, los bloques reúnen contenidos provenientes de distintas disciplinas (por ejemplo, El cuidado de uno mismo y de los otros, Trabajos y técnicas, Sociedades y culturas). Puesto que se trata de un currículum destinado a los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires, se consideró necesario incorporar un bloque específico: Vivir en la Ciudad de Buenos Aires. En todos los casos, los contenidos son el resultado de los recortes que se han considerado pertinentes y relevantes teniendo en cuenta los propósitos del ciclo y las posibilidades cognitivas de los alumnos. Estos recortes mantienen los enfoques explicativos de los documentos de trabajo curriculares previos y se articulan con las propuestas que cada área presenta para el segundo ciclo.

Los bloques dan respuesta a la pregunta: ¿qué es lo que los alumnos tienen que aprender en el ciclo? Sobre la base de estos bloques, los docentes formularán temas de enseñanza y, según los contenidos que pretendan enseñar en cada caso, establecerán el recorrido didáctico, que podrá incluir contenidos de más de un bloque.

Cada bloque se inicia con una *explicación* de la perspectiva didáctica, en la que se incluyen los contenidos tratados por el bloque, los aportes disciplinares referidos, el valor formativo de los procedimientos y habilidades allí considerados, las dificultades que plantea la enseñanza de esos contenidos, las ideas de los alumnos acerca de esos contenidos aportadas por la investigación didáctica y psicológica.

El contenido escolar del área está constituido por la idea básica y el alcance de contenidos. Las *ideas básicas* son afirmaciones, principios y proposiciones de carácter general, que definen una orientación en términos del tratamiento del contenido y del sentido formativo, aunque tienen una formulación que no especifica el alcance de esa idea en cada año del ciclo. Cada bloque incluye una serie variable de ideas básicas que expresan los aspectos priorizados dentro del bloque. Las ideas básicas se articulan con los contenidos propuestos por cada perspectiva disciplinar en el segundo ciclo.

El *alcance de contenido* representa el nivel de organización de mayor grado de especificidad. Expresa el modo en que la idea básica se especifica en términos de extensión y profundidad en cada año del ciclo. Por ello no sólo define un criterio de selección, sino también de secuenciación. Se incluyen informaciones, ideas, conceptos, criterios de clasificación, habilidades, procedimientos, valores, etc., que han de ser enseñados en cada grado. En algunos casos, para alcanzar un adecuado nivel de especificación, se recurre a ejemplos. Si bien los ejemplos no constituyen un listado exhaustivo, ni tienen el mismo grado de normatividad que el resto de contenidos, ofrecen una orientación para el docente en términos de la selección de informaciones, hechos, datos; ejemplos con los que puede trabajar, que aparecen entre paréntesis. Los

alcances de los contenidos posibilitan planificar los temas de enseñanza, los proyectos, las unidades didácticas, las actividades que se pueden hacer con los alumnos.

LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El orden de presentación de los bloques y de las ideas básicas dentro de cada bloque no expresa un orden en la enseñanza. Las ideas básicas, por su nivel de generalidad, no se especifican por grado. La secuenciación está expresamente planteada al nivel de los alcances de contenido. Para establecer la *secuenciación* entre los distintos años se ha recurrido a criterios diversos: el tipo de contextos espaciales y temporales en los que puede aplicarse un principio o un concepto, el grado de complejidad de un concepto o una idea, el tipo de procesos y técnicas implicados, la cantidad de variables y relaciones, etcétera.

Históricamente se utilizaba como criterio de secuenciación la cercanía o lejanía de los alumnos con respecto a los contextos o temas estudiados. Este tipo de ordenamiento parecía sustentarse en la idea de que es más fácil y simple abordar lo cercano que lo lejano espacial y temporalmente. Sin embargo, la sencillez del fenómeno a estudiar no está dada por su proximidad física ni por la familiaridad con él sino, por el contrario, por el tipo de mirada que la enseñanza propone. Cuando se analizan los contextos desde miradas explicativas (las ideas básicas), se acerca a los alumnos a la comprensión de los contenidos independientemente de la "distancia" a la que se encuentren.³

LOS TEMAS DE ENSEÑANZA

El trabajo en el aula con los contenidos del área Conocimiento del Mundo requiere una planificación conjunta del trabajo entre los docentes y la coordinación del primer ciclo. Será tarea de cada escuela y del equipo docente y directivo del primer ciclo de cada escuela asegurar que, a lo largo del éste, los alumnos hayan podido hacer un recorrido equilibrado por todos los bloques a partir de temas o proyectos específicos de trabajo. Se trata de que realicen durante los tres años un conjunto de experiencias formativas que en su totalidad den cuenta de los contenidos propuestos en los bloques. Esta instancia de concreción curricular constituye una novedad institucional. La tarea conjunta permite evitar reiteraciones y equilibrar el tratamiento de los contenidos a lo largo de un año y del ciclo; la planificación debería sostenerse más allá de la contingencia de quién sea el maestro que se hace cargo de cada año.

Los *temas* son concebidos como un recorte de la realidad que se constituye en objeto de estudio escolar y a propósito del cual se articulan contenidos necesarios para su comprensión. Tradicionalmente, ha habido numerosas variantes en la formulación de *temas* de enseñanza en el primer ciclo y nom-

³ Véase *Ciencias Sociales. Documento de trabajo n° 1, Actualización curricular, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Curriculum,* 1995, pág. 23.

brar las propuestas de este modo no deja de lado la posibilidad de plantearlos como *proyectos*, como *unidades didácticas* u otras alternativas, sino que intenta recoger esa variedad de posibilidades en una denominación genérica.

La planificación del tema de enseñanza supone un trabajo en el que se consideran conjuntamente las ideas básicas, los alcances, los objetivos y los propósitos, por un lado, y las posibilidades del contexto escolar y áulico, por el otro. Se espera que en cada año escolar del ciclo se trabajen entre seis u ocho temas elaborados a partir de los cuadros de contenidos de los bloques. Con una adecuada asignación del tiempo semanal, en cada grado se organizarán temas de manera que, en conjunto, recojan contenidos de los seis bloques, cubriendo todos los alcances de contenidos indicados.

Para cada grado, el docente de Educación Tecnológica seleccionará los contenidos que habrá de enseñar entre las ideas básicas y los alcances de contenidos subrayados de los bloques. Como parte de la tarea planificada en conjunto por el maestro de grado y el docente de Educación Tecnológica, será conveniente que se seleccionen recortes temporales y espaciales para trabajar contextos de producción y de servicios, relacionar el pasado y el presente, los trabajos y las técnicas y la vida en la Ciudad en cada uno de los años del ciclo, desde un abordaje enriquecido. Podrán planificar en conjunto, por ejemplo, la visita a diversos talleres o pequeñas fábricas del barrio para indagar acerca de los aspectos técnicos, cómo y con qué trabajan las personas.

Algunos criterios para la programación de temas en el área:

▲ Los temas de enseñanza tienen que incluir una selección de contenidos de un bloque o de varios, procurando alcanzar un equilibrio entre la extensión y la profundidad. Se procurará evitar el establecimiento de relaciones forzadas entre los diferentes alcances de contenido. Al planificar un tema no es necesario ni conveniente realizar todas las articulaciones posibles entre los contenidos.

▲ Los tiempos de la escolaridad (por ejemplo, el comienzo o la finalización del ciclo lectivo), tanto como las situaciones institucionales o del contexto socio-cultural de inserción de la escuela, pueden funcionar como criterios para elaborar temas de enseñanza (por ejemplo, el trabajo con las normas, la organización de campañas comunitarias, la celebración del aniversario de la escuela).

▲ La selección de los temas deberá propiciar un trabajo con distintos contextos temporales y espaciales –ceranos y lejanos–; también con contextos socioeconómicos culturales diversos.

▲ Los temas pueden tener duraciones diferentes: temas que se inician y se concluyen en un tiempo más bien acotado y temas que requieren de un trabajo a largo plazo (por ejemplo, la observación del cielo o de los cambios que ocurren en las plantas a lo largo del año).

▲ El desarrollo de proyectos, como huertas, museos escolares, acciones comunitarias, etc., requiere la previsión de *tiempos y lugares escolares* específicos.

▲ Durante el ciclo y cuando resulte pertinente, los alumnos efectuarán *visitas* a diversos lugares con objetivos que estén claramente orientados a enriquecer el trabajo que se realiza en la escuela alrededor de los temas propuestos.

Este bloque se propone hacer un aporte al proceso, ya iniciado por los alumnos fuera de la escuela, de construcción de conceptos referidos a la sociedad y sus dimensiones de análisis:⁴ social, política, económica, cultural; a la idea de actores sociales, individuales y colectivos, que participan de su construcción. Para llevarlo a cabo se privilegiaron algunos aspectos de las sociedades en estudio, vinculados con la cultura, las instituciones y las normas. Se propone articular estos aspectos generales en contextos socioeconómicos y culturales específicos y diversos, en los que podrán apreciar cómo diferentes actores sociales se relacionan desde sus respectivos puntos de vista en un tiempo, espacio y cultura particulares.

En un mundo cada vez más conectado por el desarrollo de nuevas tecnologías, el auge de los medios de comunicación y transporte, y el funcionamiento económico conviven y confrontan distintas formas culturales. En una sociedad democrática es necesario enseñar a los niños la existencia de pertenencias culturales que implican creencias, valores y costumbres diversas en situaciones socioeconómicas diferentes. Los niños suelen estar centrados en sus propias pautas culturales, suelen pensar que la mayoría de las personas sienten y viven de manera similar, y tienden a "naturalizar" dichas pautas, ya que no pueden concebirlas como una construcción social. Por lo tanto, la escuela debe brindar oportunidades para que los alumnos comprendan que en distintos contextos (urbanos y rurales, locales y cosmopolitas en diversos lugares del mundo), y aun en el interior de un mismo contexto, las personas viven, actúan y toman decisiones diferentes frente a situaciones semejantes. De esta manera, la escuela contribuye a la formación de una mirada pluralista de la sociedad. Al mismo tiempo, los derechos humanos consensuados por la humanidad a partir de principios éticos universales deben servir como criterio para el rechazo de comportamientos o costumbres que afecten la dignidad humana.

A lo largo del ciclo se seleccionarán contenidos que aporten información sencilla pero relevante acerca de cómo viven grupos y personas con realidades culturales, religiosas y étnicas diversas, en la escala local, nacional, americana o mundial, los problemas a los que se enfrentan y cómo los resuelven. Se trata de presentar a los alumnos casos y situaciones que les permitan establecer relaciones entre aspectos de la vida social, cultural, política y económica, y no solamente de realizar clasificaciones de características aisladas, comunes y diferentes de las sociedades en estudio. Para entender una norma o un estilo de crianza es necesario "sumergirse" en el contexto social al que pertenece y en las relaciones con los restantes aspectos de una forma de vida. Sin este conocimiento es difícil valorar una costumbre, creencia, etc., diferente de la propia (por ejemplo, las costumbres alimentarias de un pueblo vinculadas con la religión o los ritos de hacerle regalos a la tierra, relacionados con culturas que dependen de las cosechas).

Los contenidos de este bloque se articulan con los de Trabajos y técni-

⁴ Véase *Ciencias Sociales. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1996.

cas, Vivir en la Ciudad de Buenos Aires y Pasado y presente: al seleccionar un contexto social se apunta a realizar comparaciones con grupos culturales presentes en la Ciudad y también se abordan las actividades productivas, las costumbres, las creencias, en espacios sociohistóricos de otros tiempos.

Se incluye el estudio de instituciones dedicadas a la crianza, al cuidado de la salud y la educación para analizar las peculiaridades que adquieren en los distintos contextos y los cambios que experimentan a lo largo del tiempo. Con relación a los grupos familiares, se promueve la idea de que están constituidos y transformados por hombres y mujeres en su contexto cultural específico, y que su universalidad reside en algunas funciones y tareas que deben ser realizadas en toda sociedad, aunque los entornos y las formas de organización sean múltiples y variados. Se realizarán aproximaciones a la idea de que las distintas sociedades van construyendo normas de acuerdo con las necesidades que surgen de las relaciones entre las personas en los diferentes ámbitos de la vida social y para establecer los derechos y obligaciones que deben ser respetados y cumplidos.

Se podrá apelar a historias de vida y relatos que contengan información sencilla pero variada con el objetivo de identificar protagonistas, sus acciones e interacciones con otros, el lugar en el que viven, los trabajos que realizan, sus circunstancias cotidianas, para conocer diferentes aspectos de su vida y de la sociedad en que se desenvuelven. Dicha información podrá ser recogida directamente o a través de videos o textos. Los videos y documentales permiten acercar testimonios de culturas a las que no es posible acceder en forma directa. Los docentes seleccionarán fragmentos y propondrán preguntas que orienten y focalicen la observación de los alumnos. Cuando se recoja información en forma directa a través de entrevistas y encuestas sencillas, se dedicará tiempo a la enseñanza de cómo formular preguntas que promuevan respuestas ajustadas a aquello que se quiere conocer. Asimismo, cuando se procesen los datos de las encuestas de datos cuantitativos de su grupo de pertenencia, se dedicará tiempo a la enseñanza de modos de registro de los datos cuantitativos y de modos de representación de los resultados en forma gráfica.

En cuanto al uso de fotografías, objetos o edificios como fuentes de información de la diversidad cultural, es importante tener en cuenta que los datos extraídos de la observación deberán ser completados con otras fuentes. Esto posibilitará el establecimiento de relaciones entre, por ejemplo, las vestimentas y los objetos de uso cotidiano con las actividades productivas, las costumbres, los valores y las creencias de esa cultura. Ejercicios similares podrían realizarse identificando edificios emblemáticos de alguna cultura y estableciendo relaciones entre su diseño, la función para la que fueron construidos y las pautas culturales. El estudio de un objeto muy representativo de alguna sociedad permite deducir características de su origen cultural (mate, mantones, máscaras, peinetones, sombreros, muebles, edificios, etc.) a partir de formular, por ejemplo, algunas preguntas: ¿qué información se puede obtener de un objeto acerca de quiénes lo usaron y de cómo era la sociedad en la que vivieron?, ¿de qué modo se podría confirmar esa información?

Cuando se trabaje con situaciones en las que se quiere destacar el modo de resolución de un conflicto, se expondrán los puntos de vista de cada uno

de los actores sociales. Uno de los modos recomendados es la descripción de situaciones que recogen diferentes medios de comunicación, que pongan en evidencia algún conflicto y permitan establecer relaciones entre las opiniones de los actores y la situación particular de cada uno de ellos.

Con relación al tema de las migraciones propuesto para tercer grado, se podrá incorporar la experiencia de alumnos, docentes y sus familias, que sean representativos de algunos grupos migrantes de la actualidad. Se sugiere la observación directa y la realización de indagaciones a partir de visitas a lugares de la Ciudad (muestras artísticas, barrios con características particulares, festejos comunitarios) para recoger información, efectuar registros fotográficos, dibujos y croquis del lugar visitado. Estas actividades deberán ser orientadas por una guía de preguntas elaboradas con el docente, que permitan identificar el lugar de origen, las condiciones de vida y las razones del viaje, el lugar de destino, los motivos de su elección, los cambios producidos en la vida de los migrantes y las actitudes de la sociedad que los recibe. Se podrá recurrir a la biblioteca para solicitar información específica, orientada por el docente, sobre diferentes aspectos de una sociedad.

El trabajo con las normas permitirá a los alumnos acercarse a la idea de que las relaciones entre las personas en los diferentes ámbitos de la vida social están reguladas por pautas que fijan algunas características de dichas relaciones. La vinculación de las normas con su origen, sentido y utilidad permitirá a los alumnos valorarlas como herramientas que posibilitan la tarea y la convivencia institucional. En relación con los derechos, el trabajo escolar favorecerá en los alumnos el proceso de toma de conciencia de sus propios derechos y responsabilidades en diversos contextos. Para abordar esta temática es importante comprender que los derechos humanos constituyen una conquista histórica de la conciencia moral de la humanidad aunque su concreción es aún incompleta. En este sentido, el trabajo por realizar con los niños tendrá el desafío de vincular los hechos con los derechos a fin de evitar tratamientos ingenuos o escépticos. Para identificar diferentes tipos de normas y derechos, la función que cumplen y las posibilidades de ser modificados, se podrá proponer a los niños que anticipen posibles situaciones generadas por la falta o incumplimiento de determinadas normas y derechos (por ejemplo, qué pasaría si en la Ciudad no hubiera semáforos, si no estuviera estipulado el horario en que pasa el recolector de residuos, si no fuera obligatorio ir a la escuela, etcétera).

Para obtener información que permita abordar los contenidos de este bloque se recomienda recurrir a material disponible en embajadas, casas de provincias, publicaciones barriales y de colectividades, y bibliografía de historias locales o regionales que incorpore elementos de la vida cotidiana.

SOCIEDADES Y CULTURAS

IDEAS BÁSICAS

◆ En las sociedades existen instituciones que dan distinto tipo de respuestas a las necesidades de la vida en común. A lo largo del tiempo estas instituciones registran cambios y permanencias.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Establecimiento de relaciones entre algunas necesidades de la vida en común y las características de las instituciones que las atienden; sus cambios y permanencias en distintos contextos sociales de la actualidad o del pasado. Reconocimiento de las relaciones de las personas con las instituciones. (PRIMERO Y SEGUNDO GRADO.)
 - Vinculación entre las necesidades educativas y sanitarias y la forma en que las resuelven las escuelas, los hospitales y otras organizaciones que cumplen tareas pedagógicas o de cuidado de la salud.
 - Comparación de los servicios prestados por las instituciones en contextos contrastantes de nuestro país y de otros (por ejemplo: en escuelas rurales multigrado en el Noroeste Argentino y en escuelas de grandes ciudades; en hospitales de alta complejidad en Buenos Aires y salas de primeros auxilios).
 - Detección de diferentes actores sociales con características y posibilidades específicas (capacidad de imponer un curso de acción, de influir sobre otros, de operar en forma articulada con otros, etcétera).
 - ▶ Identificación de instituciones que defienden los intereses comunes de las personas (gubernamentales y no gubernamentales; por ejemplo: asociaciones cooperadoras, fundaciones de hospitales y escuelas, servicios de voluntarios, secretarías de educación y salud, asociaciones de vecinos, de defensa del consumidor, de protección ambiental, etcétera). (SEGUNDO GRADO.)
-
- ▶ Identificación de normas que regulan las relaciones entre personas y grupos en diferentes contextos y en diferentes momentos históricos (por ejemplo: las normas que regulan el funcionamiento de las instituciones que atienden a la salud y la educación; las normas que regulan las relaciones familiares; las normas que regulan la entrada y la salida de personas que migran.
 - Reconocimiento de distintos aspectos de la idea de "norma": lo que es obligatorio, lo que está permitido, lo que está prohibido, los modos de controlar su cumplimiento y las sanciones si no se cumplen. (PRIMER GRADO.)

◆ En las sociedades se construyen normas que fijan pautas para las relaciones entre las personas y los grupos. Hay maneras de controlar que las normas se cumplan.

IDEAS BÁSICAS

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Reconocimiento del sentido de las normas con relación a la convivencia o con la tarea escolar, o en otras organizaciones. (PRIMER GRADO.)
- Distinción de distintos tipos de normas: del ámbito público, del ámbito privado, escritas, no escritas. (SEGUNDO GRADO.)
- Reconocimiento de las normas como construcción humana y de sus cambios. (TERCER GRADO.)

◆ En la vida en sociedad los puntos de vista e intereses de personas y grupos a veces generan conflictos.

► Identificación de conflictos de intereses entre individuos o entre grupos relacionados con problemas de la vida cotidiana (por ejemplo: para primer grado, en las instituciones educativas y en las que se ocupan del cuidado de la salud; para segundo grado, en familias de orígenes socioculturales diversos; para tercer grado, situaciones de intolerancia y exclusión frente a los migrantes).

- Reconocimiento de los puntos de vista de las personas y los grupos a través del seguimiento de alguna situación de actualidad.

◆ Los conflictos de la vida en común se resuelven de una manera más justa a través de mecanismos democráticos que incluyen los intereses legítimos de todos los involucrados.

► Reconocimiento de diferentes formas de resolver conflictos en situaciones de la vida cotidiana: por consenso, por votación, por decisión de una autoridad, por proceso judicial, por imposición de la fuerza pública.

◆ Todos las personas tienen derechos que deben ser respetados. Estos se especifican, por ejemplo, en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, en la *Declaración de los Derechos del Niño*, en la *Constitución* y en la legislación de cada país.

► Reconocimiento de diferentes sentidos de la idea de "derecho": como permiso de realizar alguna acción; como límite de la acción de las personas sobre los otros y como obligación de algunos de brindar algo a otros.

- Conocimiento de los propios derechos y responsabilidades en los contextos cotidianos y en contextos más amplios (por ejemplo: en instituciones educativas y de salud, en las familias, respecto de los migrantes). (SEGUNDO GRADO.)

- Comprensión del sentido del contenido de la *Declaración de los Derechos del Niño*. (TERCER GRADO.)

IDEAS BÁSICAS

- ◆ En las sociedades conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses y orígenes, que satisfacen necesidades básicas de acuerdo con su cultura y con sus posibilidades.
- ◆ En distintas culturas y épocas las familias se integran y se organizan de diferentes modos.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Reconocimiento de algunas situaciones en las que no se cumplen algunos derechos del niño y/o algunos derechos humanos. (TERCER GRADO.)
- Identificación de modalidades que utilizan las organizaciones o las personas para exigir el cumplimiento de un derecho establecido (por ejemplo: recursos judiciales, manifestaciones públicas, reclamos directos). (TERCER GRADO.)
- ◆ Establecimiento de relaciones entre valores, creencias y costumbres de familias en contextos sociales diferentes –de distintos ingresos económicos, urbanos y rurales. (PRIMERO O SEGUNDO GRADO.)
- Comparación de modos de crianza, alimentación, festejos, vestimenta, roles de adultos, ancianos y niños, varones y mujeres, usos del tiempo libre. Respeto por la diversidad de las costumbres, los valores y las creencias.
- Identificación de la coexistencia de aspectos comunes de la cultura actual y aspectos singulares que se conservan de los respectivos orígenes. Observación de objetos y lugares para rastrear aspectos de la cultura que están presentes en ellos (por ejemplo: aulas y escuelas, utensilios de cocina, muebles, vestimentas en lugares diversos).
- Recolección e interpretación de información en testimonios orales, imágenes contrastantes, historias de vida, cuentos tradicionales.
- ◆ Diferenciación de motivos de las migraciones desde y hacia la Argentina a fines del siglo XIX, en la segunda mitad del siglo XX y en el presente (entre continentes, entre países limítrofes, entre provincias, entre ciudades; de áreas rurales a urbanas), para buscar trabajo, para escapar de una guerra, de persecuciones políticas, étnicas o religiosas; para estudiar. (TERCER GRADO.)
- Establecimiento de relaciones entre las migraciones y la diversidad cultural.
- Elaboración de preguntas pertinentes de una entrevista para obtener información acerca de lugar de origen, lugar de destino, motivos del desplazamiento y cambios producidos en la vida de los migrantes.

IDEAS BÁSICAS

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Organización y clasificación de colecciones de distintos objetos sobre migraciones indicando sobre qué aspectos dichos objetos suministran información (por ejemplo: el contenido de sus vajijas; ropa, documentos, artículos de cuidado personal, libros, juguetes, etcétera).⁵
- Correlación de líneas de tiempo y árboles genealógicos sencillos que incluyan datos sobre migrantes. Localización en el globo terráqueo de los lugares de origen de diversas familias.
- ▶ Identificación de rasgos de intolerancia y discriminación en situaciones de la vida cotidiana y en ejemplos extraídos de los medios de comunicación. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
- Caracterización de las posiciones de las personas e instituciones involucradas en cada situación.
- Detección de prejuicios de carácter discriminatorio en lo que las personas dicen o hacen, en el entorno cercano o mediático.

⁵ Se puede recurrir al Museo de la Ciudad para asesoramiento en cuanto a los modos de clasificación de las colecciones. (Alsina 412.)

EL CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS

Una de las funciones de la escuela es construir una cultura de cuidado personal y cuidado del otro en la convivencia social. Es por ello que en este bloque se incluyen contenidos acerca del conocimiento de uno mismo y la autoestima, a la vez que se presentan principios, normas y hábitos que contribuyen al desarrollo autónomo de la personalidad. También se abordan contenidos vinculados a las temáticas de la salud y aspectos relativos al contrato de los niños con la institución escolar.

Los contenidos sobre la salud se sustentan en una concepción integral de la misma. Por lo general, los niños de esta edad entienden la salud como lo opuesto a la enfermedad, asociando a esta última con la aparición de síntomas, como dolor de cabeza, resfrío, etc. Asimismo, la reducen a los aspectos visibles o sensibles del cuerpo sin incluir los aspectos emocionales y relacionales. En el primer ciclo, se propone comenzar a aproximar a los alumnos la noción de que la salud de una persona no sólo se constituye por su estado físico, sino por una conjunción de factores del ambiente en que vive, de las relaciones que establece con él y de procesos vitales de salud-enfermedad. En este sentido, en el bloque se recuperan aportes de las ciencias naturales y de la ética enriqueciendo el abordaje de la temática.

Algunos de los contenidos del bloque promueven el conocimiento del cuerpo y de los cambios que ocurren durante el desarrollo, tanto en los aspectos físicos como emocionales y relacionales. La enseñanza escolar pondrá especial énfasis en las diferentes responsabilidades que les cabe a los individuos, a la sociedad y al Estado en la promoción de la salud, y suscitará la reflexión acerca de las responsabilidades de los niños y de sus padres en el cuidado de la salud de los primeros, diferenciando unas de otras. El recorrido didáctico incluirá la búsqueda de información en diferentes fuentes (entrevistas a familiares, miembros de la comunidad, especialistas e instituciones, lectura de textos breves, cartillas de promoción de salud, calendario de vacunación, etc.; información que aporte el docente y charlas de especialistas, etc.). A partir de la información obtenida, el docente planteará estrategias que favorezcan su comprensión y sistematización, la identificación de alternativas y la toma de posición en caso de ser necesario.

Como parte del mismo núcleo de preocupaciones, la convivencia escolar es un buen escenario para contribuir a la formación de la personalidad moral y para la construcción de prácticas y valores de la convivencia en la sociedad. En este sentido la formación ética de los alumnos es responsabilidad de todos; por lo tanto resulta necesario avanzar hacia una concepción de equipo docente en el que las estrategias que se adopten susciten el compromiso de los docentes de las diversas áreas y de todo el personal que esté en contacto directo con los alumnos.

Este bloque recupera uno de los desafíos principales del primer ciclo, que es trabajar sobre el contrato de los chicos con la escuela: la conformación de un grupo escolar, la introducción al sistema de roles y normas de la escuela,

la integración de la singularidad de cada uno en el trabajo colectivo, la orientación de hábitos de producción y de convivencia escolar, que contribuyen al cuidado de uno mismo y de los otros. Se trata de aspectos que deben considerarse contenidos de enseñanza y, por lo tanto, merecen un tiempo específico de abordaje.

La formación del grupo escolar es particularmente relevante en este ciclo, pues inicia un proceso de largo alcance en el que las interacciones serán fuente y soporte de aprendizajes que la escuela promueve. La integración al funcionamiento grupal supone ciertas disposiciones y hábitos que son susceptibles de ser enseñados y aprendidos, y forman parte de este bloque. En este sentido, el análisis de distintas situaciones de la vida cotidiana de la escuela resulta una de las estrategias privilegiadas puesto que permite, desde la mirada pedagógica del docente, abordar la legitimidad de las normas, detectar conflictos entre valores de una o varias personas, analizar los criterios de justificación de las acciones realizadas, diferenciar las opciones personales, reconocer cambios positivos e intentos valiosos y establecer acuerdos básicos para la tarea y la convivencia escolar.⁶ Es importante aclarar que dichas situaciones grupales no siempre aparecen sino que en muchas ocasiones es tarea del equipo docente y directivo detectarlas y problematizarlas para su abordaje formativo.

En el trabajo con los contenidos planteados, la intervención del docente variará según la situación por analizar y el encuadre institucional de la escuela. En las escuelas de gestión oficial, se sostendrá una *neutralidad activa*⁷ ante aquellas cuestiones que se vinculan con valores particulares de distintos grupos. En estos casos, buscará canalizar el debate, clarificar los problemas y alternativas, y garantizar la participación en igualdad de condiciones. Ante cuestiones que atañen a los derechos, las responsabilidades y los valores universales reconocidos, sí es pertinente que el docente sea *beligerante* y explícite que ciertas actitudes o posiciones escapan a los límites del disenso puesto que atañen a la dignidad humana: se manifestará abiertamente en contra de la discriminación, de la violencia bajo cualquier forma, de las exclusiones, etc. En las escuelas de gestión privada, este criterio general se articula con el ideario institucional, el cual no puede colisionar con los principios generales de una educación pluralista. En estas escuelas, la toma de posición sobre valores particulares o tradiciones de una comunidad es parte del contrato inicial con las familias de los estudiantes.

La secuenciación de contenidos depende, en buena medida, de las características de la comunidad educativa y del grupo escolar en que se desarrolle la enseñanza. Igualmente, en el bloque se presenta una propuesta de secuenciación.

⁶ Estos contenidos se recuperan en el segundo ciclo en la modalidad: el abordaje formativo de situaciones cotidianas. Véase *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Segundo ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, 1999, tomo 2.

⁷ Jaume Trilla. *El profesor y los valores controvertidos; neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós, 1992.

EL CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS

IDEAS BÁSICAS

◆ Las personas cambian a lo largo de su vida por crecimiento, por desarrollo y por historia personal. Cambian físicamente y también cambian sus intereses, sus hábitos y sus formas de relacionarse.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

► Reconocimiento de cambios y permanencias propios y ajenos en los hábitos, los intereses, las elecciones personales y las formas de relacionarse con los demás (por ejemplo: en la alimentación, en las actividades recreativas y juegos, en la vestimenta, en el uso del tiempo, en las preferencias de lecturas, programas de televisión, películas, música, etcétera). (PRIMER GRADO.)

► Reconocimiento de cambios corporales en uno mismo y en otras personas (por ejemplo: caída y crecimiento de los dientes, caída y crecimiento del cabello, arrugas, etcétera). (PRIMER GRADO.)

- Medición y registro del crecimiento del cuerpo durante el año: altura, longitud de brazos y piernas, tamaño de pies y manos.

- Comparación de estas medidas en un momento determinado y a lo largo del año.

◆ El cuerpo humano posee partes que lo caracterizan, pero ninguna persona es idéntica a otra.

► Reconocimiento de las distintas partes del cuerpo. (SEGUNDO GRADO.)

- Partes externas y sus funciones (por ejemplo: extremidades, órganos de los sentidos, boca, dientes); partes internas: la presencia de huesos y articulaciones.

- Establecimiento de relaciones entre la forma y la disposición de los huesos y las articulaciones: los huesos, sostén y protección; las articulaciones y el movimiento.

► Comparación entre la forma y el tamaño de las distintas partes del cuerpo de varias personas (por ejemplo: diferencias y similitudes entre varones y mujeres, por edad, entre hermanos gemelos y mellizos). (SEGUNDO GRADO.)

◆ Las condiciones de vida forman parte de la salud en tanto influyen en el modo en que crecen y se desarrollan las personas.

► Comparación de las condiciones de vida de las personas en diferentes contextos a través de algunos indicadores: vivienda, alimentación, educación, vestimenta, condiciones de trabajo, posibilidades de esparcimiento. (TERCER GRADO.)

IDEAS BÁSICAS

◆ Para promover la salud de las personas, las sociedades establecen normas e instituciones específicas.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

● Establecimiento de relaciones entre las condiciones de vida y la salud de las personas. (TERCER GRADO.)

● Reconocimiento de la presencia de normas vinculadas con el cuidado de la salud en envases y campañas publicitarias de diferentes productos: fechas de elaboración y vencimiento en productos alimenticios, venta de remedios bajo receta, prohibición de venta de ciertos productos a menores, advertencias para el uso de algunos juguetes. (SEGUNDO GRADO.)
- Establecimiento de relaciones entre esas normas y la salud de las personas.

● Caracterización de diferentes instituciones y personas encargadas de la salud (por ejemplo: hospitales, médicos, farmacias, laboratorios de análisis clínicos, etcétera). (PRIMER GRADO.)

● Análisis de campañas públicas de promoción de la salud.

◆ Algunos hábitos cotidianos permiten vivir y crecer saludablemente y otros pueden perjudicar la salud. La responsabilidad en los hábitos y en las estrategias de cuidado personal es diferente según el nivel de autonomía de las personas.

● Diferenciación entre hábitos que favorecen la salud y hábitos que la perjudican (por ejemplo: en la alimentación, en la actividad física y social, en el esparcimiento, en la higiene personal, en el control médico, etcétera). (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)

- Reconocimiento y adopción de hábitos que favorecen la salud (por ejemplo: cepillado dental, baño frecuente, lavado de manos, uso del peine fino, alineación postural, control en el consumo de golosinas).

● Diferenciación entre la responsabilidad que tienen adultos y niños en el cuidado de la propia salud (por ejemplo: en la visita al médico, en la higiene personal, en la alimentación, etcétera). (TERCER GRADO.)

- Identificación de cambios en la responsabilidad del cuidado en la historia personal (por ejemplo: en cruzar la calle, en ir al baño solos, etcétera).

- Análisis de acciones y actitudes en las actividades cotidianas, con particular énfasis en el ámbito escolar y familiar, y su relación con el mayor o menor cuidado del propio cuerpo (por ejemplo: prevención de golpes, selección de juegos apropiados en los espacios comunes, uso adecuado de artefactos y fuentes de energía, etcétera).

IDEAS BÁSICAS

- ◆ La salud de las personas puede ser alterada por distintos factores: físicos, psíquicos y sociales.
- ◆ Algunas enfermedades son contagiosas y otras no. Se pueden prevenir algunas enfermedades a través de diferentes medidas personales y sociales.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Reconocimiento de la enfermedad como un proceso: descripción del comienzo, desarrollo y conclusión de procesos de enfermedad, y de la atención y precauciones indicadas en cada momento. (SEGUNDO GRADO.)
 - ▶ Reconocimiento de distintos tipos de enfermedades: contagiosas y no contagiosas. (SEGUNDO GRADO.)
 - Relevamiento de las enfermedades contagiosas más comunes: varicela, sarampión, hepatitis, pediculosis, conjuntivitis.
 - Identificación de normas sociales de prevención de las enfermedades contagiosas: calendario de vacunación infantil, desinfección de viviendas y edificios, etcétera.
 - ▶ Identificación y análisis de actitudes prejuiciosas o discriminatorias hacia personas que presentan enfermedades o tienen alguna discapacidad. Deliberación sobre planteos alternativos de atención y cuidado solidario frente a situaciones en las que los niños participan. (SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
-
- ▶ Vinculación entre los derechos y responsabilidades de las personas y situaciones conflictivas que surgen de la convivencia en diferentes ámbitos (por ejemplo: la casa, la plaza, el club, la calle). (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
 - ▶ Caracterización de la convivencia en la escuela. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
 - Identificación de las expectativas que cada uno tiene sobre sí mismo y sobre los otros: qué esperan los docentes de los alumnos, los alumnos de los docentes, los alumnos de sus compañeros.
 - Reconocimiento de las normas escritas de la escuela. Vinculación de las normas con su origen, sentido, utilidad, y las sanciones previstas en cada caso. Identificación de las autoridades de aplicación de las normas.
 - Análisis de documentos escolares: los boletines de calificación, el cuaderno de comunicaciones y algunos artículos sencillos del reglamento escolar. Descripción comprensiva de sus partes y términos.
 - ▶ Participación en la producción, el seguimiento y la revisión de acuerdos de aula para la convivencia y la tarea.

- ◆ Las personas tienen derechos y responsabilidades en distintos ámbitos de su vida.
- ◆ Los derechos y responsabilidades que refieren a la comunidad escolar están especificados en normas y acuerdos de la convivencia y la tarea.

IDEAS BÁSICAS

- ◆ Cada grupo está formado por personas diferentes que pueden tener características, actitudes y opiniones distintas.
- ◆ Los conflictos y su resolución pueden servir para el crecimiento grupal e individual.
- ◆ Hay tareas que se realizan mejor en forma cooperativa y otras que conviene llevar a cabo individualmente.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Diferenciación de acciones personales y grupales que facilitan la convivencia y el trabajo de otras acciones que los dificultan (por ejemplo: ofrecer y escuchar razones, establecer acuerdos, etc. frente a negarse al diálogo, transgredir los acuerdos, etcétera). (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
 - Reconocimiento de algunos rasgos del trabajo cooperativo escolar, como operación articulada con otros para un fin compartido: dar razones y respetar opiniones ajenas, compartir la información disponible, utilizar mecanismos democráticos para adoptar decisiones (por ejemplo: deliberación, consenso, votación).
 - Comparación de actividades que resulta conveniente y provechoso llevar a cabo en forma cooperativa con otras que requieren de una realización individual (por ejemplo: tareas escolares, juegos deportivos, actividades familiares).
 - Reconocimiento de situaciones en que la cooperación con otros posibilita o facilita el cuidado personal y el cuidado del otro. Distinción entre la necesidad de cooperación entre compañeros del grupo clase y la posibilidad de establecer amistades personales.
- ▶ Identificación de conflictos frente a opiniones e intereses diferentes en situaciones específicas del contexto escolar. (TERCER GRADO.)
- ▶ Distinción entre situaciones en las que los conflictos se dirimen tomando en cuenta los intereses de todos los involucrados y situaciones en las que no ocurre.
- ▶ Reconocimiento de las características y necesidades de diferentes personas. Vinculación con la idea de "derechos humanos" planteada en el bloque Sociedades y culturas. (SEGUNDO GRADO.)
- ▶ Caracterización de distintas elecciones personales y evaluación de las riquezas y desafíos que implican (por ejemplo: elección de juegos, elección de amigos, opciones de uso de tiempo libre, elección de actividades formativas extraescolares, etcétera). (SEGUNDO GRADO.)
- ▶ Identificación de disposiciones necesarias para conseguir objetivos individuales y grupales en relación con la tarea escolar y otros proyectos (por ejemplo: claridad de objetivos, autoestima, esfuerzo de voluntad, capacidad de negociación y compromiso afectivo). (SEGUNDO GRADO.)

- ◆ Cada persona tiene necesidades, intereses y características propias, que deben ser respetadas y satisfechas en términos de igualdad de condiciones.
- ◆ En las condiciones de cada contexto social y cultural, lograr lo que cada uno quiere para sí mismo y para los otros requiere también construir disposiciones personales.

LOS FENÓMENOS NATURALES

Este bloque incluye contenidos acerca de los seres vivos, los materiales, el movimiento, el cielo y la Tierra, y el pasado de los seres vivos. El estudio de los seres vivos se centra en los animales y las plantas, reservando para más adelante otros grupos de seres vivos (por ejemplo: hongos, bacterias, etc.). Uno de los aspectos que se enfatiza es el estudio de la diversidad; se espera que a partir de su reconocimiento los alumnos puedan acercarse también a la idea de unidad. Este análisis de la diversidad y la unidad en los seres vivos favorece una mejor comprensión de la noción de ser vivo. Así, por ejemplo, en los contenidos se propone que los alumnos analicen que algunos animales son carnívoros y otros herbívoros, que algunos cazan, otros se alimentan de carroña, que algunos tienen picos, otros, dientes, otros, garras; pero que todos tienen algo en común: se alimentan. Otro de los aspectos que se priorizan en el ciclo está relacionado con la variedad de cambios que experimentan, en particular, las plantas: todas cambian, pero no todas lo hacen de la misma manera.

El abordaje de estos contenidos requiere de instancias en las cuales los alumnos tengan oportunidades para observar, comparar, clasificar. Para ello el docente seleccionará materiales, situaciones y experiencias que permitan que los alumnos enriquezcan y amplíen sus conocimientos. Por ejemplo, cuando se trate de comparar animales, será interesante incluir al hombre como un animal particular, animales que resulten poco familiares, invertebrados, etc. A la vez propondrá situaciones en las cuales tengan que confrontar sus opiniones y observaciones con las de sus compañeros, comunicar los resultados de sus exploraciones, etcétera.

En relación con los materiales se trata de indagar distintos tipos, sus características, las diferencias y similitudes entre unos y otros. El análisis se centra, en particular, en los estados sólido y líquido de los materiales. El estado gaseoso no se aborda explícitamente, aunque se promueve un primer acercamiento a sus características a través del reconocimiento de que el aire es también un material. A la vez que los alumnos trabajan sobre la diversidad de materiales, van aproximándose también a la idea de unidad a partir de la identificación de rasgos comunes. Por ejemplo, existen distintos líquidos que se diferencian por su color, su transparencia, su fluidez, pero todos ellos tienen características comunes que permiten identificarlos como líquidos.

El estudio de los materiales incluye también el trabajo sobre algunos cambios que experimenta un mismo material; por ejemplo, cambios de estado, o por acción del aire o del agua; y sobre algunas de las interacciones entre ellos; por ejemplo, algunos materiales, luego de mezclarlos, pueden volver a separarse fácilmente y otros no. El abordaje de estos contenidos requiere que los alumnos cuenten con múltiples oportunidades para explorar diferentes materiales; que a partir de estas exploraciones comparen, describan, completen tablas, etc. Se espera que los alumnos, a la vez, se familiaricen tanto con el uso de algunos instrumentos de laboratorio como con algunas de las normas necesarias para su uso y cuidado.

Los contenidos relativos al movimiento de los objetos apuntan a que los alumnos reflexionen acerca del movimiento como un tipo de cambio –de posición de los objetos– enfatizando las diferentes trayectorias que pueden describir cuando se mueven. Se trata de ofrecer a los alumnos posibilidades de observar, describir y representar gráficamente las trayectorias de distintos movimientos.

Los contenidos referidos al cielo y a la Tierra constituyen un primer acercamiento a temas de Astronomía. En el primer ciclo, se trata de comenzar a reconocer cambios y permanencias que, más adelante, podrán ser interpretados en un abordaje más sistemático de los movimientos en el universo. La aproximación en este ciclo consiste en la observación y el registro de los cambios y regularidades durante el año, de la sucesión día-noche, de los cambios en las sombras a lo largo del día y del año. Por otra parte, se propone una primera aproximación al conocimiento de los astros y a algunos de los modos en que se los observa y estudia.

El tratamiento de estos contenidos requiere tareas de observación sistemática. El docente seleccionará los momentos del año en que se realicen, preverá posibles modos de registro de las observaciones, propiciará instancias de sistematización y organización de la información recabada, favorecerá el intercambio y la comunicación de los resultados de las indagaciones y observaciones. Por otra parte, algunos contenidos promueven un primer acercamiento al trabajo con textos. El docente seleccionará los textos que ofrecerá a los alumnos, orientará en la lectura, ofrecerá explicaciones, etcétera.

En relación con el estudio de los seres vivos del pasado se propone un grupo de contenidos cuyo tratamiento está centrado en la observación de restos fósiles y en la reflexión en torno de su significado con el fin de acercar a los alumnos a la idea de que en el pasado existieron seres vivos, además de los dinosaurios, que hoy ya no existen. Se proponen indagaciones que incluyan actividades fuera del marco de la escuela (por ejemplo, visitas al Museo de Ciencias Naturales, entrevistas con especialistas) como también el trabajo escolar con textos de divulgación.

En síntesis, el estudio de los fenómenos naturales en el primer ciclo trata de responder a la pregunta: ¿cómo es la naturaleza?, ¿qué elementos la componen?, ¿cuáles son sus características? Estas preguntas orientan la selección de los contenidos y actividades, asumiendo el desafío de que los alumnos puedan abordar la complejidad en un nivel adecuado desde el inicio de la escolaridad. En su interacción con el mundo que los rodea, los niños de esta edad se han ido conformando ideas acerca de los fenómenos naturales; estas ideas son asistemáticas, poco organizadas, están influidas por la percepción, y por lo general refieren a hechos y fenómenos puntuales. Las preguntas iniciales remiten, precisamente, a que en la escuela los alumnos puedan enriquecer, organizar y sistematizar estos conocimientos a través de la observación, la exploración, la descripción, la comparación, la reflexión y el seguimiento sistemático de una variedad de procesos, reservando para los años siguientes las explicaciones causales de tales hechos y fenómenos.

LOS FENÓMENOS NATURALES

IDEAS BÁSICAS

- ◆ Las plantas, los animales y las personas son seres vivos. Nacen de otro ser vivo, se desarrollan, mueren. Los seres vivos tienen diferentes características externas y diferentes comportamientos.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Descripción y comparación de distintos tipos de plantas y de sus partes: similitudes y diferencias entre sus hojas, tallos, raíces, semillas. (PRIMER GRADO.)
- ▶ Comparación entre distintos tipos de animales en cuanto a: partes del cuerpo, cantidad y tipos de miembros, cobertura del cuerpo. (PRIMER GRADO.)
 - Identificación de los invertebrados como animales.
 - Utilización de lupas, pinzas u otros tipos de instrumentos que favorezcan la observación sistemática.
 - Reconocimiento de diferencias y semejanzas entre los hombres y los demás mamíferos en cuanto a las características externas.
- ▶ Reconocimiento de los requerimientos para el desarrollo de los animales: alimento, protección. (SEGUNDO GRADO.)
 - Establecimiento de diferencias y semejanzas entre los hombres y los demás animales en cuanto a sus necesidades.
- ▶ Reconocimiento de los requerimientos para el desarrollo de las plantas: necesidad de luz, agua, sustrato. (TERCER GRADO.)
 - Realización de experimentos. Discusión acerca de la necesidad de controlar algunas variables: presencia de luz, cantidad de agua, tipo de sustrato.
 - Reconocimiento de que las plantas nacen de otras plantas: a partir de una semilla o de un gajo; y los animales de otros animales: de huevos, del útero.
 - Diferencias y semejanzas entre los hombres y los demás mamíferos en cuanto al modo en que nacen y en la crianza.

IDEAS BÁSICAS

◆ La mayor parte de los animales se desplaza. No todos lo hacen de la misma manera. Las maneras en que se desplazan están relacionadas con las partes del cuerpo que utilizan y con el ambiente en el que viven.

◆ Las plantas también se mueven, ya sea por movimientos autónomos o por transporte.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

► Identificación y comparación, en diferentes animales, de las estructuras que utilizan para desplazarse: los que vuelan y los que caminan, reptan, nadan. (SEGUNDO GRADO.)
 - Comparación de estructuras para el desplazamiento en un mismo ambiente: desplazamiento acuático (por ejemplo: ranas, aves acuáticas y peces); aéreo (por ejemplo: aves, murciélagos); aero-terrestre (por ejemplo: monos, perezosos, ardillas voladoras); terrestre (por ejemplo: llamas, caballos, león).
 - Establecimiento de diferencias y semejanzas entre los hombres y los demás mamíferos en cuanto a su desplazamiento.

► Identificación de movimientos autónomos en las plantas: hacia la luz o la humedad, o por contacto con algún objeto (por ejemplo: las plantas trepadoras, plantas cuyas flores u hojas se abren y se cierran en algún momento del día). (SEGUNDO GRADO.)

► Identificación de movimientos de plantas, semillas y frutos al ser transportados por distintos medios: agua, viento, animales. (SEGUNDO GRADO.)
 - Establecimiento de relaciones entre las características de las semillas y los frutos, y el medio de transporte (por ejemplo: las semillas o los frutos que por tener pinches o pelos se adhieren al cuerpo de los animales, los que por su forma y peso flotan en el aire o el agua, etcétera).

◆ Los animales se alimentan. No todos se alimentan de lo mismo, ni lo hacen de la misma manera. Existen relaciones entre las formas de alimentación de los animales y las estructuras que utilizan para ello.

► Comparación de las dietas de diferentes animales: animales que tienen dietas muy variadas y otros muy restringidas. (SEGUNDO GRADO.)
 - Reconocimiento de que lo que es alimento para unos animales puede no serlo para otros: clasificación de los animales según el tipo de dieta: carnívoros, herbívoros, frugívoros, hematófagos.
 - Ubicación del hombre dentro de los omnívoros.

► Identificación de diversas estructuras utilizadas en la alimentación: bocas, picos, garras. (SEGUNDO GRADO.)

IDEAS BÁSICAS

◆ Los materiales líquidos se distinguen de los sólidos porque fluyen, mojan, y adoptan la forma del recipiente que los contiene. A pesar de estas características comunes no todos los líquidos son iguales.

◆ El aire es un material que está presente a nuestro alrededor. El aire puede inflar, mover o sostener objetos.

◆ Al observar el cielo a lo largo de un período, se pueden reconocer algunos cambios y también algunas permanencias.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Establecimiento de relaciones entre la dieta y las estructuras implicadas en la alimentación: dentadura en mamíferos carnívoros y herbívoros; picos en aves frugívoras, insectívoras, garras en mamíferos cazadores y aves de rapiña.

▶ Comparaciones entre líquidos y sólidos en cuanto a: fluidez, propiedad de mojar, forma propia. (PRIMER GRADO.)

▶ Comparaciones entre distintos líquidos en cuanto a: color, olor, viscosidad, transparencia (por ejemplo: agua, alcohol de quemar, alcohol común, aceite, vinagre). (PRIMER GRADO.)
- Exploración sistemática, uso e interpretación de cuadros comparativos.

▶ Reconocimiento de la presencia del aire. (PRIMER GRADO.)

- Exploraciones con el propio cuerpo (por ejemplo: soplar, abanicarse, correr con los brazos abiertos); con objetos que contienen aire (por ejemplo: globos, pelotas, cámaras); objetos que necesitan aire para mantenerse (por ejemplo: paracaídas, barriletes, avioncitos de papel).

- Reconocimiento del viento como movimiento del aire (por ejemplo: a través de molinetes, anemómetros sencillos).

- Reconocimiento de distintas intensidades del viento a través de diferentes fuentes de información (por ejemplo: información del diario, de la radio, anemómetros, manga).

▶ Observación, descripción y registro de: cambios de la forma en que se ve la Luna, cambios y permanencias en la apariencia del cielo diurno y nocturno (por ejemplo: a veces puede verse el Sol y la Luna juntos en el cielo, y a veces no; permanencia del Sol o la Luna en el cielo a pesar de la existencia de nubes); permanencia de algunas constelaciones en el cielo nocturno). (TERCER GRADO.)

IDEAS BÁSICAS

◆ El Sistema Solar está formado por el Sol, los planetas y otros astros. La Tierra es uno de los planetas del Sistema Solar.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

► Observación, descripción y registro de: cambios en la cantidad de horas de luz a lo largo del año, cambios en la longitud y la posición de las sombras producidas por objetos iluminados por el Sol: a distintas horas a lo largo del día, y a la misma hora a lo largo del año. (TERCER GRADO.)
 - Comparación con otras fuentes de luz. Orientación de las sombras según la posición de la fuente.

► Aproximaciones al conocimiento de: el Sistema Solar y sus planetas, la Tierra como un planeta del Sistema Solar, satélites naturales y artificiales, meteoritos, asteroides, cometas, etcétera. (TERCER GRADO.)

► Conocimiento de algunos de los instrumentos con que las personas estudian el cielo (por ejemplo: telescopios, sondas, etcétera). (TERCER GRADO.)

◆ El movimiento es una forma de cambio. Hay distintos tipos de movimientos.

► Observación, descripción del movimiento de distintos objetos en cuanto a la trayectoria que describen y la rapidez con que se mueven (por ejemplo: estrellas, pelotas, trenes, automóviles). (SEGUNDO GRADO.)

► Observación, descripción y representación de la trayectoria en: movimientos verticales (por ejemplo: una piedra que cae) y movimientos horizontales (por ejemplo: un automóvil que avanza en línea recta); movimientos que no describen una línea recta (por ejemplo: el caballo fijo de la calesita, un barrilete); cambios en la dirección del movimiento (por ejemplo: un objeto que rebota, un objeto que se desliza sobre una mesa y luego cae, etcétera). (SEGUNDO GRADO.)

◆ Las plantas, como otros seres vivos, cambian a lo largo del año y de los años. Estos cambios son diferentes en los distintos tipos de plantas.

► Seguimiento y registro de diferentes cambios en una planta a lo largo del año: crece, brota, cambia sus hojas, florece, fructifica. (SEGUNDO GRADO.)

► Comparación de cambios entre diferentes plantas (por ejemplo: plantas que florecen y otras que no, momento del año en que florecen o fructifican, época del año en que pierden las hojas). (TERCER GRADO.)

IDEAS BÁSICAS

◆ Los seres vivos se relacionan con el medio en el que habitan. Lo aprovechan y también lo modifican.

◆ Cuando los materiales se mezclan, en algunos casos es posible separarlos fácilmente y volver a obtener los materiales por separado; y en otros, no.

◆ Muchos materiales sólidos se vuelven líquidos cuando se calientan. Muchos materiales líquidos se vuelven sólidos cuando se enfrían.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Uso e interpretación de cuadros de registro para el seguimiento de los cambios.

► Identificación de la secuencia flor-fruto-semilla en el ciclo de vida de las plantas con flor.

► Establecimiento de algunas relaciones entre los seres vivos y el medio en el que habitan: el suelo como hábitat de algunos animales invertebrados y como medio de sustentación de plantas; el agua como medio de transporte de plantas. (TERCER GRADO.)

- Reconocimiento de cambios en las características del suelo por la presencia de plantas, lombrices, etcétera.

► Exploración de mezclas heterogéneas: entre sólidos (por ejemplo: arena y piedras, arena y limadura de hierro), entre sólidos y líquidos (por ejemplo: arena y agua, aceite y azúcar), entre líquidos (por ejemplo: aceite y agua, glicerina y aceite). (SEGUNDO GRADO.)

- Exploración de métodos de separación: decantación, filtrado, tamizado, imantación.

- Empleo de diferentes instrumentos del laboratorio escolar: coladores, tamices, embudos, filtros, imanes.

- Establecimiento de relaciones entre características de los componentes de la mezcla y métodos utilizados para la separación (por ejemplo: tamaño de las partículas y los orificios del tamiz en mezclas sólidas).

► Exploración de mezclas homogéneas: entre líquidos (por ejemplo: alcohol y agua, aceite y detergente) y entre líquidos y sólidos (por ejemplo: agua y sal). (TERCER GRADO.)

- Exploración de métodos de separación: evaporación.

- Utilización de diferentes instrumentos del laboratorio escolar: vaso de precipitados, mechero, trípode, tubos de ensayos y gradillas, etcétera.

► Exploración de cambios de líquido a sólido y de sólido a líquido por variación de la temperatura (por ejemplo: agua, manteca, parafina, aceite de oliva, grasa). (TERCER GRADO.)

IDEAS BÁSICAS

- ◆ Cuando los objetos están en contacto con el agua y el viento durante un tiempo, se modifican.
- ◆ En la superficie terrestre pueden distinguirse diferentes ambientes.
- ◆ En la Tierra existieron seres vivos que hoy ya no existen y que vivían en ambientes diferentes de los actuales.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Reconocimiento de la presencia de agua en estado líquido y en estado sólido en distintos lugares de la naturaleza. (TERCER GRADO.)
- Seguimiento, registro y comparación de los cambios que ocurren en materiales expuestos al agua y al aire (por ejemplo: clavos, maderas, cartón, papel, plásticos, vidrios). (TERCER GRADO.)
 - Reconocimiento de otros objetos modificados por estos agentes (por ejemplo: las montañas, las piedras, los frentes de las casas, las estatuas).
- Reconocimiento de la existencia de diversidad de ambientes: selvas y desiertos, montañas y planicies, océanos, lagos, lagunas, ríos. (TERCER GRADO.)
 - Observación, descripción y comparación de distintos ambientes.
 - Localización en el globo terráqueo de continentes, islas, mares, océanos, algunos ríos, desiertos, hielos continentales.
- Observación (directa o a través de láminas) de diversos restos fósiles (por ejemplo: de plantas, vertebrados, invertebrados). (TERCER GRADO.)
- Comparación de animales vertebrados extinguidos con algunos vertebrados actuales emparentados (por ejemplo: mamut/elefante, glyptodonte/mulita).⁸ (TERCER GRADO.)
- Indagación acerca de la vida de los dinosaurios, su diversidad, el ambiente en el que vivían y las posibles explicaciones acerca de su extinción. (TERCER GRADO.)

⁸ Se sugiere organizar visitas al Museo de Ciencias Naturales Bernardino Rivadavia (Ángel Gallardo 470) y al Zoológico de la Ciudad (Avenida Sarmiento y Las Heras).

TRABAJOS Y TÉCNICAS

Este bloque incluye contenidos acerca de cómo las personas, a través del trabajo y utilizando la técnica como medio, transforman y organizan el espacio que habitan para producir, distribuir y consumir.

El proceso de trabajo es el resultado de acciones e ideas de los hombres en sociedad, que incorpora saberes, conocimientos y experiencias acumuladas a través del tiempo. No se trata de la suma de acciones individuales, sino de intercambios, cooperaciones recíprocas, situaciones de conflicto, relaciones organizadas. Se enriquece de este modo la idea que los niños suelen tener del trabajo, reducida a la acción remunerada o al esfuerzo que implica determinada acción.

A través del trabajo de los hombres se ha modificado prácticamente casi toda la superficie de nuestro planeta. Sin embargo los niños suelen pensar en el campo como un lugar simple, primitivo y poco tecnificado, un lugar de "vida bucólica". La propuesta de contenidos apunta a que puedan establecer las múltiples relaciones que existen entre el campo y la ciudad, y conozcan el peso que tiene la demanda de los consumidores urbanos sobre qué y cómo se produce en el campo. Acercar a los alumnos al conocimiento de que las relaciones entre el campo y la ciudad son múltiples y recíprocas significa seleccionar situaciones de enseñanza que muestren: desde el abastecimiento diario de alimentos procedentes de las áreas rurales hacia las ciudades, la provisión de maquinarias e insumos para el campo desde las ciudades a las áreas rurales, como también de intercambio de personas que se trasladan diariamente para trabajar o en busca de algún servicio. Esto será un primer paso en el conocimiento de la organización del territorio que se continuará profundizando en el segundo ciclo.

Las propuestas de enseñanza presentarán variedad de ejemplos de trabajos que se realizan tanto en zonas urbanas como rurales, que muestren diferentes grados de desarrollo tecnológico, como a diversas personas y su papel en el proceso de trabajo, su retribución y estabilidad, y su acceso a bienes y servicios en distintos contextos espaciales. Se tratará de problematizar la noción de trabajo, presentar casos que representen un desafío para determinar si algo es o no un trabajo. Se podrá incluir el análisis de refranes, definiciones o textos informativos, por ejemplo, con relación al trabajo manual o del ama de casa, etcétera. Se sugiere ejemplificar con diferentes unidades productivas urbanas y rurales, posibilitando que los niños, al finalizar el ciclo, hayan tenido la oportunidad de conocer los eslabones agrícolas o industriales de distintos productos. Se tomarán ejemplos que den cuenta de la incorporación, en el mundo actual, de nuevas tecnologías, de la diversificación de los trabajos y las técnicas, todo ello orientado a la colocación de productos en mercados existentes en diferentes partes del mundo. Para ello es de especial utilidad la consulta, por parte de los niños, de revistas de divulgación previamente seleccionadas por los docentes, en las cuales pueden hallar fotografías e información de maquinarias, animales y servicios para la producción.⁹

⁹ Revistas de divulgación para productores del sector agropecuario, suplementos rurales de los diarios.

En el primer ciclo la comprensión acerca del medio tecnológico en que los alumnos están insertos involucra el conocimiento del "quehacer técnico" mediante el cual se elaboran los productos y se brindan los servicios que la sociedad produce y consume. Será necesario el análisis de diferentes procesos de producción y de servicios que puedan ser observados en distintos ámbitos de trabajo urbanos y rurales, o experimentados en el aula. Pero, para que estos procesos de producción y servicios puedan ser analizados por los alumnos, se los debe seleccionar basándose en la posibilidad de reconocer las transformaciones que durante el proceso se lleven a cabo. Por lo tanto es conveniente que se seleccionen procesos en los cuales se produzcan materiales, o se combinen y se les dé forma para convertirlos en productos, y/o se los envase, y/o se los transporte, o se realicen construcciones de estructuras.

Uno de los recursos apropiados para aproximar a los alumnos al conocimiento de los medios técnicos, *con qué se hace*, será la comparación de diversos materiales a través de la experimentación de algunas técnicas mediante el uso de herramientas manuales. Aquí se verá implicado el propio accionar del cuerpo de los alumnos y su potencialidad para realizar producciones y comparar sus resultados. La posibilidad de operar con el propio cuerpo requiere también de una acción reflexiva a la que se llega experimentando y analizando diversos procesos técnicos. Estos trabajos se desarrollarán en forma práctica y será necesario destinar espacios para realizar actividades de taller de acuerdo con las posibilidades de la escuela.

El uso de herramientas, por parte de los alumnos, para realizar acciones sobre los materiales (golpear, cortar, amasar, batir, mezclar, separar, etc.) los llevará al análisis de las propiedades de los materiales, a las relaciones entre dichas propiedades y el tipo de herramientas adecuadas para accionar sobre ellos, y finalmente al análisis funcional de las herramientas, permitiendo reconocer *para qué sirven, qué partes tienen, qué forma tienen, de qué materiales están fabricadas y cómo se usan*.

Entre los temas elegidos para cada grado del ciclo será conveniente incluir situaciones problemáticas que permitan a los alumnos trabajar en la construcción de artefactos sencillos, como ser la herramienta necesaria para realizar una tarea o un sistema para el transporte de cargas. En estas actividades se pondrán en juego sus posibilidades de resolución de problemas técnicos de ensamblado de partes y los niños podrán aproximarse al estudio de las relaciones entre la forma y la función en estructuras fijas y/o móviles.

Otro aspecto importante por tener en cuenta en estas indagaciones que los alumnos llevarán a cabo es el reconocimiento de la necesidad de utilizar algún tipo de *energía o esfuerzo* para realizar las tareas y, también, algún tipo de conocimiento o *información para hacer*. Con respecto a esta última será conveniente destacar el papel que la comunicación técnica ha desempeñado para que se transmitan los conocimientos acerca de los *quehaceres*. Los alumnos podrán reconocer las recetas transmitidas oralmente o escritas, los dibujos o bocetos de objetos y lugares, y las instrucciones guardadas como los medios que hacen posible reproducir los procesos técnicos de generación en generación.

Dónde se realizan las tareas y quiénes se ocupan también formarán par-

te del análisis del *quehacer técnico*, ya que los procesos son diseñados, realizados y organizados por las personas en espacios destinados para tal fin. A lo largo del ciclo se abordarán contenidos acerca de la relación entre la organización de los espacios y la circulación de las personas, el transporte de mercaderías o la distribución de máquinas y artefactos para realizar diferentes tareas, en una vivienda o en un lugar de trabajo o en la calle; asimismo se podrán analizar situaciones en las cuales los espacios no son adecuados o se presentan problemas de seguridad.

La organización de visitas a diferentes unidades productivas rurales o establecimientos industriales posibilita el contacto de los niños con el mundo real del trabajo, tanto en el campo como en la ciudad. Se hará hincapié en que los chicos observen y registren tanto las características propias de distintos trabajos como las dificultades y los problemas que enfrentan las personas al realizar sus tareas. Será importante localizar los establecimientos estudiados en planos y mapas de la zona y realizar croquis y dibujos, con sistemas de referencia acordados con los alumnos, como registro de la organización del espacio de trabajo. También puede entrevistarse, en la escuela o en los lugares de trabajo, a los profesionales vinculados con las unidades productivas visitadas, por ejemplo, veterinarios, ingenieros agrónomos, químicos, ingenieros, etcétera.

Finalmente, *el modo de hacer las cosas* es diferente en distintas culturas, épocas, lugares, y responde a necesidades e intereses de las personas que forman parte de la sociedad; por lo tanto es interesante que los alumnos conozcan variadas situaciones en que se pongan en juego estas similitudes y diferencias. Uno de los recursos apropiados para entrenar a los alumnos en el registro de aquellos indicios que permiten inferir las transformaciones realizadas por la sociedad en un espacio es la observación de fotografías de un mismo lugar en distintos momentos: antes y después de la construcción de una autopista o de un puente, o antes y después de la demolición de un edificio para construir una plaza, etcétera.

TRABAJOS Y TÉCNICAS

IDEAS BÁSICAS

- ◆ A través de variedad de trabajos y, estableciendo distintas relaciones entre sí, las personas producen e intercambian ideas, objetos y todo lo necesario para su vida.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Análisis de situaciones sociales que involucren distintos tipos de trabajos en diferentes contextos sociales para avanzar en una caracterización de la noción del trabajo. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO).
 - Establecer relaciones entre las necesidades de las personas y el trabajo a partir de indagaciones sobre el trabajo en la Ciudad, en la escuela, en el pasado. Inclusión de ejemplos de trabajos no remunerados (por ejemplo: amas de casa, trabajos voluntarios, producción para el autoconsumo).
 - Reconocimiento de que los objetos son el resultado de múltiples ideas y trabajos.
 - Identificación de los trabajos en la vida familiar; análisis de distintas formas de distribuirlos y de los estereotipos acerca de los trabajos de hombres y mujeres. Reconocimiento de cambios y permanencias.
- ▶ Descripción de características propias de cada trabajo y sus vinculaciones con otros trabajos. (PRIMERO Y SEGUNDO GRADO.)
 - Identificación de diversos tipos de procesos técnicos de trabajo reconociendo oficios y profesiones (por ejemplo: zapatero, pintor, albañil, carpintero, plomero, costurera, vendedor, administrativo).
 - Establecimiento de relaciones entre las herramientas y las máquinas usadas por los que trabajan en dicho oficio o profesión, y los conocimientos necesarios para utilizarlas.
 - Identificación de los materiales sobre los que trabajan y de los productos que realizan.
- ▶ Diseño de las áreas funcionales de una vivienda considerando las actividades cotidianas que se realizan en ella, y los desplazamientos que ellas implican (ergonomía).
- ▶ Análisis de la forma en que se organizan el espacio y las actividades en diferentes ámbitos urbanos: supermercados, disquerías, estaciones de servicio, etcétera.
- ▶ Identificación de maquinarias, herramientas y conocimientos en la producción hortícola tradicional y especializada o la producción lechera en el cinturón urbano de la Ciudad de Buenos Aires. (PRIMERO Y SEGUNDO GRADO.)

- ◆ Las personas transforman y organizan el espacio con su trabajo de acuerdo con sus necesidades, intereses y posibilidades técnicas y económicas.

IDEAS BÁSICAS

- ◆ En el campo y en la ciudad se realizan diferentes tipos de trabajos que requieren distintas tecnologías (maquinarias, herramientas y conocimientos).

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Conocimiento de establecimientos rurales –tambos y chacras– que emplean diferentes maquinarias, herramientas y conocimientos para la producción hortícola tradicional y especializada o la producción lechera en el cinturón urbano de la Ciudad de Buenos Aires.
- Reconocimiento de las distintas personas que trabajan en forma permanente o transitoria en el establecimiento rural y las tareas que realizan.
- Reconocimiento de construcciones y de algunas transformaciones de la naturaleza necesarias para realizar el trabajo agropecuario, como invernaderos, establos, sistemas de riego, caminos y puentes, alambrados, silos, galpones. Identificación de cambios a través del tiempo.
- Elaboración de preguntas pertinentes para implementar en una entrevista y obtener información acerca del origen de los insumos (semillas, agroquímicos, alimento balanceado, herramientas, maquinarias, vacunas, etc.) que se utilizan en el establecimiento rural.
- Reconocimiento de normas que están presentes en la producción de algunos alimentos (referidas al uso de plaguicidas o elementos nocivos para la salud y al origen de las aguas empleadas para riego).
- Análisis de planos de establecimientos rurales y elaboración de croquis (por ejemplo: planos de tambos, de huertas intensivas).
- ▶ Conocimiento de establecimientos que utilizan distintas tecnologías (maquinarias, herramientas y conocimientos) para fabricar alimentos o indumentaria: usinas lácteas, molinos harineros, fábricas de pastas, panaderías o talleres textiles. (SEGUNDO Y TERCER GRADO).
- Reconocimiento de las distintas personas que trabajan en el establecimiento industrial y de las tareas que realizan.
- Reconocimiento de diferencias entre la producción artesanal y la industrial en función de las características de la producción por la semejanza de los productos (todos iguales) y la cantidad de producción (pequeña o en gran cantidad).
- Caracterización del lugar de trabajo y su organización: áreas diferenciadas de actividad; forma en que se disponen los artefactos en el espacio de acuerdo con el orden de las tareas.
- Comparación entre tecnologías disímiles empleadas para fabricar un mismo producto.
- Reconocimiento de normas de higiene y de seguridad que están presentes en el proceso de fabricación: uso

IDEAS BÁSICAS

- ◆ Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones usando una gran variedad de materiales.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

de guantes y barbijos, normas de empaque, cadenas de frío, controles de calidad y sistemas de seguridad.

- Reconocimiento de algunos productos que se fabrican en distintas ciudades o países y que son consumidos por muchas personas en todo el mundo.

- ▶ Establecimiento de relaciones entre los procesos que se efectúan en los lugares de trabajo y las características de las instalaciones. (SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
- Observación de la distribución de máquinas y herramientas, de las mesas de trabajo y de los materiales en los lugares de trabajo.
- Identificación de las tareas y de quiénes las realizan (puestos de trabajo) según de qué producto se trate y cómo se elabore.
- ▶ Caracterización e identificación de diversos tipos de organizaciones barriales que brindan servicios y de los procesos que allí se realizan (por ejemplo: lavadero de ropa, tintorería, correo, bancos, estación de servicios al automotor). (TERCER GRADO.)
- ▶ Conocimiento de las múltiples relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales. (TERCER GRADO.)
- Reconocimiento de que la producción agropecuaria responde a las demandas de los consumidores que viven en las ciudades. Identificación de cambios en variedad y calidad de algunos productos de origen agropecuario: leche con alto grado de pureza, productos larga vida, arroz doble, harinas integrales, etcétera.
- Identificación de los servicios que las ciudades brindan a los productores rurales: bancos, comercios, servicios educativos, de salud y de recreación.
- Recolección e interpretación de información suministrada por relatos, historias de vida, diarios y revistas que den cuenta de cómo es la vida en las áreas rurales y en pequeñas y medianas ciudades.

- ▶ Reconocimiento de que algunos materiales son producidos mediante el uso de técnicas (por ejemplo: la transformación de grano en harina o de la caña en azúcar). (PRIMER GRADO.)
- Reconocimiento de las acciones realizadas sobre los materiales para su transformación: molienda, compactación, prensado, secado, hidratado, separación, etcétera.

- Reconocimiento de que algunos productos son el resultado de la utilización de técnicas para darles forma, como el "modelado", el "repujado" y el "estampado". (PRIMER GRADO.)
- Observación y exploración de las características de los materiales sobre los que se aplica dicha técnica: dureza o fragilidad, plasticidad.
- Establecimiento de relaciones entre el tipo de acciones realizadas sobre los materiales durante un proceso de producción y el tipo de herramientas adecuadas en cada una de las técnicas (por ejemplo: las acciones de doblar, apretar, cortar, estirar, amasar, mezclar, de acuerdo con las características del material y el tipo de herramienta empleada).
- Reconocimiento del uso de las técnicas de "moldeado" y de "laminado" para dar forma a productos muy distintos (por ejemplo: pan, fideos, ventanas de vidrio, ladrillos). (SEGUNDO GRADO.)
- Observación, exploración y comparación de las características de los materiales que permiten el uso de dichas técnicas: transparencia u opacidad, rigidez o flexibilidad; permeabilidad, fragilidad, dureza (por ejemplo: plasticidad de la masa al amasarla y la dureza adquirida al cocinarla, o ductilidad del vidrio fundido que permite laminarlo o moldearlo).
- Establecimiento de relaciones entre las modificaciones producidas sobre los materiales y las acciones realizadas sobre ellos durante un proceso técnico de producción.
- Identificación de las características de las herramientas utilizadas, de los conocimientos y las habilidades puestas en juego al realizar las producciones.
- Caracterización de las posibilidades y los usos de las técnicas de entrelazado de fibras (por ejemplo: "tejido", "anudado", tapicería o cestería). (TERCER GRADO.)
- Observación, exploración y comparación de las características de los materiales que permiten el uso de dichas técnicas: rigidez o flexibilidad; permeabilidad, fragilidad, dureza (por ejemplo: comparar la flexibilidad entre hilos de diferentes materiales y las hojas de palmera, tallos de mimbre o el cáñamo).
- Establecimiento de relaciones entre las modificaciones producidas sobre los materiales y las acciones realizadas sobre ellos durante un proceso de producción.

IDEAS BÁSICAS

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Identificación de las características de las herramientas empleadas, de los conocimientos y las habilidades puestas en juego al hacer las producciones.
 - ▶ Análisis de las construcciones como un ensamblado entre distintas partes. (SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
 - Caracterización de los materiales utilizados en las construcciones de acuerdo con la resistencia, rigidez o flexibilidad, opacidad o transparencia e impermeabilidad requeridas en la estructura.
 - Reconocimiento de los distintos tipos de uniones –fijas o móviles– utilizadas como nexo entre las partes.
 - Resolución de distintos problemas técnicos que requieran la construcción de artefactos por medio del ensamblado de partes.
 - ▶ Identificación de algunas de las acciones de control llevadas a cabo en los procesos de producción. (TERCER GRADO.)
 - Comparaciones de dimensiones con respecto a un patrón para controlar el resultado de un proceso de producción (por ejemplo: tazas, cucharadas, longitud de un hilo).
 - Control de tiempo: durante cuánto tiempo hay que realizar una acción para dar cumplimiento a las especificaciones previamente determinadas (por ejemplo: recetas).
-
- ◆ Para poder reproducir una técnica a través del tiempo, las personas necesitaron registrar "cómo hacer".
 - ▶ Identificación de las formas en que las personas logran reproducir las técnicas a través de instructivos (por ejemplo: dibujos y gráficos, transmisión oral o escrita de recetas). (PRIMERO Y SEGUNDO GRADO.)
 - ▶ Reconocimiento de los procesos de reproducción mediante el uso de plantillas, moldes y otras técnicas de copiado para hacer muchos ejemplares iguales. Diseño y construcción de moldes o plantillas para la realización de un producto en serie (por ejemplo: sandalias, velas, sombreros, tazas). (SEGUNDO Y TERCER GRADO.)

IDEAS BÁSICAS

◆ Las herramientas prolongan o transforman las acciones de las personas, facilitando las tareas.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Registro de las construcciones y procesos realizados mediante dibujos y bocetos para comunicar a otras personas. (SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
- ▶ Interpretación de *instructivos de uso* (por ejemplo: instrucciones de uso de un artefacto) reconociendo la información contenida en ellos. Utilización de instructivos para realizar procesos de construcción. (TERCER GRADO.)
- ▶ Reconocimiento del uso del cuerpo y de las herramientas como los medios técnicos para realizar las tareas. (PRIMER GRADO.)
- ▶ Establecimiento de relaciones entre la forma de la herramienta, la forma de manejo (acciones empleadas) y la función que cumple.
 - Identificación de las partes que componen las herramientas y máquinas sencillas: mango y herramienta propiamente dicha. (SEGUNDO GRADO.)
 - Identificación de las uniones fijas y móviles, y de controles o reguladores de las herramientas utilizadas para realizar las tareas. (TERCER GRADO.)
 - Selección y construcción de herramientas adecuadas para la resolución de situaciones. (TERCER AÑO)
- ▶ Reconocimiento de la energía que utilizan las personas para que las herramientas y las máquinas funcionen. (TERCER GRADO.)
 - Indagación sobre diversas fuentes de energía: humana (por ejemplo: esfuerzo muscular), pilas, combustible, viento, red eléctrica domiciliaria.
 - Diferenciación de técnicas que emplean el esfuerzo de las personas para realizar trabajos de aquellas que aprovechan otro tipo de energía (por ejemplo: sacar agua con baldes de un aljibe, o con bomba manual de un pozo, o con bomba y molino de viento).

◆ Para que los objetos se muevan o funcionen hacen falta fuentes de energía.

IDEAS BÁSICAS

- ◆ El transporte de personas, mercaderías y materiales requiere medios técnicos y la organización del espacio de circulación.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Identificación de las técnicas usadas para transportar personas, materiales y productos utilizando el cuerpo. (PRIMER GRADO.)
 - Observación y experimentación de técnicas de transporte manual como el "porteo", entendido como el transporte de cargas con el cuerpo (por ejemplo: la descarga de ladrillos en una obra en construcción, empresas de mudanzas, el porteo de bebés, la carga y la descarga de las compras del supermercado, el transporte de los útiles escolares).
 - Relaciones entre la utilización de dicha técnica de transporte y las costumbres cotidianas en diferentes culturas. Comparación del valor del transporte manual y del transporte a través de máquinas.
- ▶ El "transporte horizontal" entendido como el arrastre, los deslizamientos y rodamientos mediante distintos tipos de artefactos. (SEGUNDO GRADO.)
 - Adaptaciones a distintos tipos de suelo de los artefactos utilizados para el transporte (por ejemplo: los esquís y trineos para la nieve, las adaptaciones de las ruedas de los vehículos para rodar sobre arena, nieve, piedras o asfaltos, deslizamiento sobre agua).
 - Características de los artefactos utilizados para el transporte según los lugares y las épocas. Reconocimiento de los materiales con que están contruidos y la energía empleada (por ejemplo: tracción humana, con animales o con energía aportada por un motor).
- ▶ El "transporte vertical": la elevación de cargas mediante sogas, roldanas, grúas montacargas y ascensores. (TERCER GRADO.)
 - Características de los artefactos utilizados según el tipo de carga y el lugar en que se los usa.
 - Identificación de la energía que se usa para mover los artefactos empleados para el transporte.

VIVIR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

En este bloque confluyen contenidos de todos los campos de conocimiento que constituyen el área Conocimiento del Mundo. Dado que la urbanización es un proceso extendido a nivel mundial, que nuestro país es uno de los más urbanizados del globo y que los alumnos viven en una gran ciudad, resulta adecuado abordar el estudio de aspectos de la Ciudad de Buenos Aires. Trabajar con contenidos referidos a la Ciudad es una oportunidad para que los alumnos avancen en la comprensión del concepto de espacio geográfico, entendido como una construcción de la sociedad. La Ciudad de Buenos Aires, como todas las grandes ciudades del mundo, es un espacio profundamente transformado.

En este bloque se incluyen contenidos referidos a la vida y al trabajo de las personas que habitan y/o circulan en la Ciudad. Se aborda la problemática de la circulación enfocándola desde el derecho de los ciudadanos a transitar por la Ciudad. En este sentido, se plantean contenidos que favorezcan la formación de los alumnos como peatones y la reflexión acerca de algunas normas urbanas. También se propone el estudio y la reflexión acerca de algunas cuestiones ambientales propias de una gran ciudad, acotándolas a temas como la acumulación de basura, la necesidad de potabilizar y distribuir el agua para el consumo, el ruido. Dado que se trata de problemas complejos que obedecen a múltiples causas (sociales, naturales, económicas, políticas, culturales, tecnológicas), cuyo análisis escapa a las posibilidades de los alumnos del primer ciclo, se propone enseñar a observar y registrar evidencias, establecer algunas relaciones de causalidad y favorecer la reflexión alrededor de algunas de las responsabilidades que les caben a las autoridades y a los ciudadanos en cuanto al cuidado y el mejoramiento del ambiente en el que viven.

En relación con las ideas que los niños de Nivel Inicial y primer ciclo tienen acerca de las ciudades, sabemos que suelen pensarlas desde visiones cuantitativas y aditivas: mucha gente, casas altas, muchos comercios y automóviles, etc., y les cuesta elaborar la idea de construcción de la ciudad a lo largo del tiempo así como la existencia de intereses en juego en dicho proceso. La inclusión de contenidos acerca de la ciudad posibilitará que los alumnos avancen en comprensiones más ricas del espacio urbano al reconocer las actividades específicas que se realizan, por ejemplo, la variedad de servicios de educación y salud; las personas que viven y trabajan en ella y los conflictos y problemas que tienen; los contrastes y la diversidad; los cambios y continuidades.

Se privilegiará el estudio de temas representativos de diferentes aspectos de la Ciudad, como el transporte y la circulación. Para el desarrollo de los casos se apelará a la lectura de artículos de diario, a la búsqueda de informantes, etc. Para avanzar en la comprensión acerca de lo que es una ciudad evitando estereotipos, se propiciará, siempre que sea posible, la comparación de los aspectos seleccionados con situaciones en otras ciudades del país y del mundo, y con situaciones propias de las áreas rurales. La información podrá

recogerse de guías ilustradas de ciudades del mundo y de la Argentina, fragmentos de videos, noticias en revistas de divulgación, material suministrado por embajadas. El docente deberá seleccionar el material por trabajar, enseñar a los alumnos los modos de observar y registrar formulando preguntas que les permitan tener en cuenta detalles, poner en relación varios observables, y establecer algunas conjeturas. Como se señaló antes, en el trabajo con videos, se recomienda elegir fragmentos cortos que puedan ser vistos más de una vez y que respondan a los propósitos de la actividad.

Siempre que sea posible, se organizarán salidas a distintos lugares de la Ciudad en las cuales se podrán realizar visitas a museos, áreas de protección histórica y natural, barrios distantes y diferentes de aquel donde está ubicada la escuela, etc. Las visitas deberán ser planificadas con anticipación e involucrarán a los alumnos en tareas accesibles para ellos, acotadas en tiempo y espacio. Cuando se trate de extraer información de un edificio, de un monumento o de un conjunto patrimonial, deberá enseñarse a los alumnos a observar en detalle aspectos como: los materiales de construcción, las alturas de puertas, el ancho de las paredes, el tamaño de las ventanas, la decoración de la fachada, los remates de los edificios en cúpulas o terrazas. De este modo se podrán establecer algunas relaciones entre diferentes elementos: el ancho de las paredes y los sistemas de calefacción y aislamiento, la decoración y la época de construcción, etc. Se enseñará a elaborar dibujos y croquis como un modo alternativo y complementario de registro de información de detalles, como chapas de las veredas, carteles de la calle, faroles, baldosas, relieves de monumentos, placas conmemorativas (a través de la técnica del *frottage*),¹⁰ picaportes y llamadores.

Durante las salidas es común realizar entrevistas. Con el fin de que esta actividad sea significativa para los alumnos, es muy importante seleccionar informantes adecuados que puedan proporcionar testimonios pertinentes en relación con los temas trabajados. Por ejemplo, si se visita el puerto, se podrían efectuar entrevistas a conductores de camiones, tripulantes de barcos o trabajadores portuarios, para indagar acerca de las actividades que realizan, los horarios de mayor actividad, el origen o el destino de las mercaderías que transportan.

Este bloque posibilita el trabajo con planos en forma referencial a través de actividades de localización de lugares emblemáticos y zonas de la Ciudad. El aprendizaje de muchos de los contenidos se enriquecerá si se trabaja con el plano de la Ciudad de Buenos Aires para ubicar zonas, diseñar recorridos o comparar intuitivamente distancias. El uso del plano de la Ciudad debe constituirse en un hábito de trabajo en el aula, que será profundizado en el segundo ciclo.

¹⁰ Técnica mediante la cual se coloca un papel no muy grueso sobre una pieza con relieve y se pasa por encima del papel un lápiz de mina gruesa o lápices de cera para obtener la reproducción del relieve de la pieza.

VIVIR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

IDEAS BÁSICAS

◆ En la Ciudad de Buenos Aires, como en otras grandes ciudades, se concentra gran cantidad de personas y servicios públicos y privados.

◆ En las ciudades se pueden reconocer zonas destinadas para vivienda, circulación, industria, comercio, recreación.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Establecimiento de relaciones entre la gran cantidad de personas que viven y trabajan en una gran ciudad y la gran cantidad de servicios públicos y privados que se prestan en ella. (TERCER GRADO.)
 - Reconocimiento de cómo es la vida en una gran ciudad en comparación con la vida en ciudades pequeñas, medianas, en áreas rurales, a través de testimonios de sus habitantes.
 - Observación de diferentes tipos de planos que suministran información acerca de servicios de la Ciudad (por ejemplo: plano con localización de las escuelas, de hospitales, de universidades, canales de televisión, radioemisoras, redes de subte y trenes).
 - Encuestas y entrevistas a personas que diariamente viajan a la Ciudad de Buenos Aires en busca de algún servicio. Organización de la información en cuadros y gráficos de barra sencillos.
- ▶ Reconocimiento de algunas áreas de la Ciudad y sus características con relación a las actividades predominantes allí: de gobierno, financieras, residenciales, recreativas, comerciales. (SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
 - Comparación entre zonas y lugares distintos de la Ciudad de Buenos Aires y a su vez de la Ciudad de Buenos Aires con ciudades medianas o pequeñas teniendo en cuenta las actividades de las personas, los problemas específicos y algunos modos de resolución (por ejemplo: una plaza del centro y una plaza barrial; una calle comercial y una calle residencial).
 - Identificación de la oferta cultural de la Ciudad de Buenos Aires y su desigual distribución en la Ciudad. (por ejemplo: cines, teatros, centros culturales barriales, museos, festivales, ciclos, artistas extranjeros).
 - Observación de edificios y construcciones en zonas específicas de la Ciudad y establecimiento de relaciones con el movimiento de las personas y con las actividades que en ella se realizan. Identificación de algunas problemáticas derivadas de uso de esos lugares (por ejemplo: en el puerto, grandes espacios donde se depositan los contenedores, calles y avenidas para favorecer el desplazamiento de camiones; en la city, la circulación peatonal, la concentración de bancos y edificios públicos y la gran cantidad de bares y restaurantes; en zonas residenciales, el tipo y la calidad de las viviendas, los transportes y otros servicios).

IDEAS BÁSICAS

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ◆ En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos.
- ◆ Las personas se desplazan en la Ciudad en función de sus necesidades: laborales, de abastecimiento, de esparcimiento, de salud, de educación.
- Localización de la zona estudiada en el plano de la Ciudad. Realización de dibujos y croquis. Orientación y ubicación en recorridos que se realicen identificando: calles, numeración, veredas, manzanas, cuadras. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
- Localización en el plano de avenidas, vías férreas, centros de transbordo y líneas de subte, y reconocimiento de los transportes que llevan a distintos lugares de la Ciudad. Utilización de croquis y planos para realizar recorridos sencillos, estableciendo relaciones entre el espacio real y su representación. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
- Conocimiento de las normas que regulan el uso de lugares públicos y/o privados (por ejemplo: el cumplimiento de horarios de carga y descarga, la circulación de automóviles particulares en el microcentro, usos de las calles y las veredas, la construcción de edificios de cierta altura en barrios residenciales).
- ◆ Identificación de lugares emblemáticos de la Ciudad (por ejemplo: la Plaza de Mayo, el puerto, el Obelisco, La Boca, San Telmo y lugares vinculados a la memoria colectiva). (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
- Análisis de canciones, cuentos, poesías, fotografías que tienen como tema la Ciudad.
- Reconocimiento de las razones por las cuales ciertos lugares de la Ciudad resultan más emblemáticos que otros; vinculación con momentos significativos del pasado (por ejemplo: la Plaza de Mayo como lugar de participación política, el barrio de La Boca y la inmigración). (TERCER GRADO.)
- Aprovechamiento de la oferta educativa de algunos museos y sitios de la Ciudad vinculados con los contenidos escolares (por ejemplo: Museo de Quinquela Martín, Museo de la Ciudad, Museo Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Museo de Ciencias Naturales, el Zoológico, el Jardín Botánico).
- ◆ Caracterización del servicio de transporte de la Ciudad de Buenos Aires que se utiliza para trasladar personas y mercaderías. Comparación con ciudades más pequeñas y zonas rurales. (SEGUNDO GRADO.)
- Observación y descripción de lugares de la Ciudad en los que confluyen grandes cantidades de personas y vehículos (por ejemplo: en un centro de transbordo como Liniers, en una vía de acceso a la Ciudad como la avenida San Martín, en los alrededores de los hipermercados), y de las construcciones que facilitan u obstaculizan la circulación en la Ciudad, como túneles, puentes, autopistas o vías férreas.

IDEAS BÁSICAS

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Comparación del movimiento de personas en diferentes horas y/o días en función de los transportes utilizados (públicos o privados, trenes, subtes, colectivos, o automóviles particulares, motos y bicicletas), y en función de las precedencias y los destinos de los viajes.
- Reconocimiento de situaciones en las que las personas tienen desigual acceso a los medios de transporte, obteniendo información a partir de entrevistas, textos informativos sencillos y noticieros.
- ▶ Análisis de la organización de los espacios para facilitar la circulación de personas y mercaderías.
- Los caminos, puentes y túneles, veredas y estacionamientos para peatones y vehículos. (PRIMER AÑO)
- La organización de los sentidos de circulación e indicaciones de seguridad para los peatones y vehículos en las calles. (SEGUNDO GRADO.)
- Los semáforos y barreras para controlar el tránsito de personas, automóviles y trenes. (TERCER GRADO.)
- ▶ Comparación de las necesidades de transporte y posibilidades tecnológicas en distintas épocas: la tracción a sangre en los siglos XVII y XVIII, o el ferrocarril en el siglo XIX o el automóvil en el siglo XX.
- Establecimiento de relaciones entre las necesidades de las personas, las técnicas de transporte y los medios empleados a tal fin, a partir del análisis de imágenes y la lectura de textos sencillos, relatos de diferentes protagonistas de una época determinada.
- Establecimiento de conjeturas acerca de las características de los viajes en otras épocas –comodidad, velocidad, duración del viaje, seguridad, cantidad de pasajeros–, observando medios de transporte en museos.¹¹
- ▶ Comprensión de las normas que regulan la circulación de los transeúntes y reconocimiento de la responsabilidad de cada uno y la de las autoridades. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
- Desarrollo de criterios para poder circular como peatones en forma segura.
- Análisis de formas de circulación en contextos de uso cotidianos.
- Conocimiento del derecho de los ciudadanos a transitar y conocimiento de normas específicas para la circulación de los peatones: cruzar por las esquinas, prioridad en el paso, etcétera.

- ◆ Circular por la Ciudad requiere el conocimiento de normas particulares y el desarrollo de actitudes de responsabilidad individual y colectiva.

¹¹ Visitar los museos de transporte de Luján y Quilmes, el Museo Nacional Ferroviario (Avenida del Libertador 405), el Tranvía histórico de Buenos Aires, el Tren histórico en la estación Federico Lacroze.

IDEAS BÁSICAS

- ◆ La alta concentración de personas y actividades en la Ciudad y el cumplimiento inadecuado de las normas dan lugar a problemas ambientales. Algunos de ellos podrían prevenirse o atenuarse.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ◆ Caracterización de algunas problemáticas ambientales en sectores de la Ciudad de Buenos Aires (por ejemplo: humo y olores de los escapes de automóviles, el polvillo en las hojas de los árboles, la contaminación en el Riachuelo y en el Río de la Plata, los niveles de ruido en avenidas y calles). (SEGUNDO O TERCER GRADO.)
 - Establecimiento de relaciones entre las actividades que se desarrollan en ciertos lugares de la Ciudad y algunos problemas ambientales (por ejemplo: la mayor concentración de humo, ruido y olores de los escapes de automóviles y colectivos en zonas céntricas en comparación con zonas residenciales).
 - Reconocimiento de diferentes tipos de basura (domiciliaria e industrial) y de los modos de disposición final (los rellenos sanitarios, la quema, la reutilización de los residuos) y el reconocimiento de personas que intervienen en esos procesos.
 - Identificación de las técnicas utilizadas para el transporte y la selección de basura en los procesos de reciclado de materiales diversos (por ejemplo: botellas de vidrio, latas de aluminio, diarios y trapos para hacer papel, botellas y restos de plástico para hacer bolsas de residuos, restos de metal, etcétera).
 - Reconocimiento de las responsabilidades de cada uno y de las autoridades en el cuidado del ambiente (por ejemplo: responsabilidad del gobierno de controlar que la empresas recojan la basura, del vecino de sacar la basura a horario).
- ◆ Reconocimiento de las formas en que los habitantes de la Ciudad han aprovechado el Río de la Plata o el Riachuelo, en el pasado y en la actualidad.
 - Lectura de información, análisis de fotografías para establecer diferencias en la forma en que los habitantes de la Ciudad utilizan el Río de la Plata y el Riachuelo en la actualidad y de cómo se usaban en el pasado (por ejemplo: en la época de la Colonia, a principios de siglo).
 - Establecimiento de algunas causas de la contaminación de las aguas (vertido de aguas servidas domiciliarias o industriales) y de sus consecuencias (necesidad de potabilizar el agua, prohibición de bañarse o de consumir lo que se pesca).

Este bloque incluye contenidos referidos al tiempo de las sociedades. El tiempo histórico es una construcción cultural creada para explicar y comprender los cambios y las permanencias en el devenir de la humanidad. No se limita al tiempo cronológico, a acontecimientos puntuales organizados linealmente, y, si bien usa fechas y calendarios, también tiene en cuenta las duraciones, los ritmos y la simultaneidad que se ponen en juego en los acontecimientos políticos, económicos, tecnológicos, sociales y culturales.

En el primer ciclo se espera que los alumnos avancen en la construcción de nociones temporales, construyendo y ordenando representaciones acerca del tiempo pasado y estableciendo vinculaciones con el tiempo presente.

Con relación a las sociedades en el pasado, los niños sostienen una visión fragmentada, imprecisa y a veces contradictoria. Intercalan imágenes del presente en escenarios del pasado y muchas veces piensan el pasado sólo en comparación y contraste con el presente: "no tenían electricidad", "no tenían televisión". El pasado muchas veces es asociado también con lo primitivo, lo sencillo, lo atrasado y lo pobre.

En este ciclo, para que los niños pongan en juego, desarrollen y enriquezcan sus percepciones e ideas acerca del pasado, y elaboren progresivamente criterios que les permitan discriminar y comparar sociedades en distintos tiempos, se presentarán situaciones de enseñanza para trabajar aspectos del tiempo histórico en la vida cotidiana del pasado, tanto remoto como cercano. Se promoverá que los alumnos construyan imágenes ricas y dinámicas de la vida en sociedad y establezcan algunas relaciones entre variables. De esta manera, en el primer ciclo se darán pasos para avanzar en un abordaje explicativo de las sociedades del pasado. Se pondrá a los alumnos en contacto con distintas formas de conocer el pasado y con distintas explicaciones que las sociedades han construido acerca de su pasado.

Se seleccionarán situaciones de enseñanza en las que puedan ser observadores atentos del presente, capaces de establecer relaciones y comparaciones con momentos significativos del pasado. Las actividades de clase que se organicen deben brindar oportunidades para conocer cómo vivían las personas en el pasado, dando cuenta de la presencia de distintos actores sociales –personas y grupos–, de conflictos, de cambios y permanencias. Esto podrá concretarse en el estudio de aspectos cotidianos de la vida en las viviendas, en los modos de alimentarse, en la vida de los chicos, los juegos, el trabajo hogareño, los oficios, los objetos de uso diario. En este sentido el estudio de los contextos sociales del pasado es el espacio para trabajar también contenidos del bloque Sociedades y culturas y de la historicidad en relación con el bloque Vivir en la Ciudad de Buenos Aires.

En primer grado se seleccionará una sociedad del pasado remoto. El valor de las aproximaciones a estas sociedades consiste en identificar aspectos de la vida cotidiana a través del tiempo sin pretender que los alumnos ubiquen a estas sociedades cronológicamente. La introducción del estudio de

sociedades del pasado remoto se propone estimular la curiosidad y el gusto por conocer el pasado, lo que se puede alcanzar en forma indistinta con cualquiera de los contextos propuestos. Para segundo grado se propone el trabajo con el pasado cercano (siglo XX) que permite poner en juego formas de indagación directa, en las cuales es posible interpelar a los protagonistas, recoger testimonios, apelar a una multiplicidad de fuentes de información. En tercer grado, se abordarán algunas sociedades aborígenes preeuropeas de cazadores, recolectores, de agricultores y de pastores. Tanto en el estudio del pasado remoto como del pasado cercano se recomienda aprovechar los recursos que brinda la Ciudad y, en especial, sus museos.

Las actividades de enseñanza reservarán un espacio para la lectura, o la consulta de material bibliográfico sencillo en el que abunden las ilustraciones. Se recomienda, además de los textos escolares, recurrir a literatura infantil y colecciones de divulgación especialmente escritas para niños. Estas actividades son importantes porque les permiten a los alumnos adentrarse en el conocimiento de las sociedades del pasado de un modo ameno y acorde con la edad y les amplían el universo de las representaciones infantiles. Dado el valor que tiene para los niños escuchar historias contadas por los adultos, se propicia que los docentes incluyan en sus clases momentos de narración oral y de lectura de relatos, entre los cuales se incluirá la vida de personas destacadas de una época.¹²

Cuando se recreen escenas del pasado a través de dramatizaciones, es importante que el docente acote la situación a ser representada y busque información pertinente. Este tipo de propuestas contribuye a la comprensión del pasado a través de la evocación de acciones y sensaciones de personas que vivieron en otros tiempos

¹² Por ejemplo las vidas de Manuel Belgrano, Mariquita Sánchez de Thompson, de un faraón egipcio, de Marco Polo, de Miguel Ángel.

PASADO Y PRESENTE

IDEAS BÁSICAS

- ◆ En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política.
- ◆ A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales, se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano y en el pasado cercano.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ▶ Aproximaciones a aspectos significativos de la vida cotidiana de una época del pasado remoto (por ejemplo: la vida cotidiana en el Antiguo Egipto; la vida cotidiana en un castillo feudal; la vida cotidiana en las ciudades renacentistas. (PRIMER GRADO.)
 - Observación de libros ilustrados para niños y de videos o dibujos animados para obtener información que den cuenta de cómo se vivía en la época: cómo eran las viviendas y las construcciones públicas, la crianza y la educación de los niños, las familias; cómo se curaban las enfermedades; cómo eran las guerras, el gobierno, la vestimenta, los intercambios comerciales; quiénes gobernaban.
 - Análisis de algunos aspectos significativos de construcciones características de la sociedad elegida a través de maquetas, documentales, fotografías y material de divulgación (por ejemplo: una pirámide, un castillo y su entorno).
 - Exploración de formas de escritura y numeración del pueblo seleccionado.
- ▶ Conocimiento de aspectos de la vida de las personas en alguna década del siglo XX y su vinculación con algunas características del momento histórico (por ejemplo: el impacto del teléfono y la radio en las relaciones entre las personas en los años '30, la simplificación de las tareas del hogar debido a la facilidad de acceso a electrodomésticos de fabricación nacional en los '50). (SEGUNDO GRADO.)
 - Reconstrucción de historias de vida de hombres, mujeres y niños de contextos sociales diversos, escuchando testimonios para saber cómo se vivía en otros tiempos: las características de la infancia, los espacios y tipos de juegos, las diversiones, las viviendas y los transportes, etcétera.
 - Relacionar acontecimientos de la vida personal con acontecimientos de la sociedad y ubicarlos en secuencias temporales utilizando términos relativos al paso del tiempo (ahora, hace mucho tiempo, antes, después, al mismo tiempo).
 - Reconocimiento de cambios y permanencias de un edificio o calle conocido por los niños a través de la observación de fotografías antiguas.

IDEAS BÁSICAS

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- Registro de algunos cambios y permanencias empleando líneas de tiempo que incluyan imágenes, palabras, números.
- Establecimiento de relaciones entre el uso de un objeto y aspectos de la vida cotidiana de su época (por ejemplo: plancha a carbón, tabla de lavar).
- Organización y clasificación de colecciones y "museos" de objetos y testimonios de los contextos estudiados (por ejemplo: cocinas y cocineros en distintos lugares en este siglo, útiles escolares a principios de siglo y en el presente) sobre la base de criterios establecidos.
- Conocimiento de aspectos de la vida de las personas en por lo menos dos sociedades aborígenes preuropeas de: cazadores, recolectores, agricultores, pastores (por ejemplo: yamanas, guaraníes, diaguitas, tehuelches, tobas, huarpes, mapuches). (TERCER GRADO.)
- Comparación de las formas de abastecerse de alimentos, agua y combustible, de utilizar herramientas y utensilios, de conservar y cocinar los alimentos en relación con los recursos naturales valorados y los conocimientos y herramientas disponibles.
- Identificación de las formas de organización social y política y sus manifestaciones, a partir de la lectura de libros o capítulos de libros ilustrados (por ejemplo: cómo eran las viviendas en las aldeas campamentos y cómo se vivía en ellas, el modo de cuidar a niños y ancianos, de organizar la familia, de curar las enfermedades, de hacer la guerra, de gobernar, de contar, de escribir, de vestirse, de intercambiar).
- Formulación de preguntas acerca de los objetos de una cultura exhibidos en un museo.¹³ Establecimiento de conjeturas acerca de la relación entre esos objetos y la forma de vida de esa sociedad.
- Reconocimiento de la posibilidad de conocer aspectos de las sociedades aborígenes preuropeas a través del análisis de restos materiales presentes en el registro arqueológico.
- Localización de las sociedades estudiadas en mapas y utilización de referencias y términos temporales.

¹³ Instituto de Antropología Museo del Hombre (3 de Febrero 1370); Museo Etnográfico Juan Bautista Ambrosetti (Moreno 350). Este último cuenta con un servicio especial de atención a alumnos de Nivel Inicial y primer ciclo.

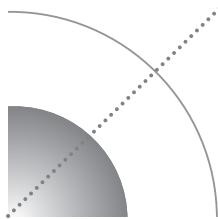
IDEAS BÁSICAS

- ◆ Las formas de hacer las cosas cambian a través del tiempo. En cada momento histórico coexisten elementos que fueron creados en distintas épocas.

ALCANCE DE LOS CONTENIDOS

- ◆ Comparación entre formas de producción del pasado y formas de producción actuales –artesanal, case-
ra, industrial–, con relación a las técnicas utilizadas –acciones, herramientas, saberes requeridos– (por
ejemplo: velas, pan, dulces, hilados, tejidos, etcétera). (SEGUNDO O TERCER GRADO.)
 - Identificación de diferentes oficios del pasado; comparaciones con el pasado cercano y el presente: la
permanencia de algunos de ellos, las razones de la desaparición de otros, cómo se transmitían los
conocimientos del oficio (por ejemplo: herrero, hojalatero, carpintero, zapatero, vendedor callejero, afitador,
deshollinador, aguatero, hielero).
 - Comparación entre artefactos empleados en el pasado y en la actualidad: función, uso, modos de pro-
ducción. Identificación de las acciones y la energía necesaria entre artefactos manuales, mecánicos y eléc-
tricos (por ejemplo: batir con tenedor, con batidora manual o eléctrica; tejer a mano, con telar y con
máquina).
 - Establecimiento de conjeturas acerca de cómo se resolvían las necesidades en tiempos en que no existía
un artefacto u objeto conocido o en desuso reciente.
- ◆ Análisis de situaciones en las que persisten modos de hacer las cosas similares a los del pasado (por
ejemplo: uso de tracción a sangre, de iluminación a kerosene, de leña para cocinar).
- ◆ Conocimiento de explicaciones, mitos y leyendas de diferentes culturas acerca de los orígenes del
mundo, de su propio origen. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO.)
 - Lectura de cuentos clásicos, narraciones, mitos y leyendas, textos informativos breves de las sociedades
estudiadas. Vinculación de los personajes que aparecen con las sociedades del pasado que produjeron
dichos relatos.
 - Diferenciación entre los relatos fantásticos y los intentos de explicación racional como diferentes for-
mas de contar acerca del pasado (por ejemplo: las lágrimas de una princesa como origen de un río o su
nacimiento por deshielo). (TERCER GRADO.)

- ◆ En todos los tiempos, las sociedades elaboraron y transmitieron relatos para explicar el origen del mundo, su propio origen y el origen de las cosas.



EVALUACIÓN

La evaluación de los aprendizajes en el área Conocimiento del Mundo permite identificar los logros y los errores en el proceso de aprendizaje, las dificultades compartidas y aquellas que son reiteradas; reconocer los logros y estimularlos; ajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Los objetivos de aprendizaje de Conocimiento del Mundo se presentan organizados para el ciclo, distribuidos por cada bloque de contenidos. Cada institución deberá organizar los objetivos de aprendizaje en función de los temas de enseñanza y los proyectos de trabajo para cada año.

Para abordar la problemática de la evaluación en el área Conocimiento del Mundo, y en consecuencia poder diseñar instancias e instrumentos de evaluación pertinentes, es importante tener en cuenta:

- ▲ las perspectivas disciplinares que constituyen el área y sus tradiciones de evaluación;
- ▲ y la vinculación de la evaluación del área con la acreditación de los alumnos (generalmente no definen la promoción de los alumnos en el primer ciclo).

Cada una de las áreas reunidas en Conocimiento del Mundo ha tenido tradiciones específicas frente a la evaluación. En Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, suele haber pruebas más o menos estructuradas; en Educación Tecnológica es frecuente la evaluación de productos fabricados por los alumnos; en Formación Ética y Ciudadana es habitual que se evalúe la conducta de los alumnos (más que sus juicios) sin contrastarla con las acciones que efectivamente se hayan realizado para contribuir a modificarla. Es necesario revisar esas tradiciones y concepciones a fin de hallar estrategias y recursos más adecuados a la nueva propuesta curricular.

Por otra parte, las características de los contenidos a enseñar determinan que sea difícil reconocer de un *modo concluyente* su comprensión, ya que muchos de los contenidos del área se van aprendiendo por aproximaciones sucesivas a lo largo del ciclo y en algunos casos en los años siguientes (por ejemplo: el concepto de trabajo, o de ser vivo, o la idea de norma). Por lo tanto, en las distintas instancias de evaluación, ya sean de diagnóstico, formativas o de logro de objetivos de aprendizaje, resultará adecuado reunir las evidencias brindadas por los momentos planificados y formales de evaluación, así como tener en cuenta los otros desempeños y las intervenciones que dan a los alumnos oportunidades de demostrar sus aprendizajes.

INSTANCIAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En cuanto a los instrumentos de evaluación pertinentes para conocer las situaciones de inicio de los alumnos, se sugieren actividades que provoquen la puesta en juego de sus conocimientos. Las evaluaciones de diagnóstico no necesariamente tienen que presentarse como una prueba formal. La información aportada por las evaluaciones de tipo diagnóstico debe ser tenida en cuenta para tomar decisiones relativas a los ajustes en los contenidos y actividades; sin embargo, es preciso aclarar que no es necesario realizarlas al comenzar cada tema de enseñanza.

Pongamos un ejemplo: el docente se propone trabajar sobre las características externas de los animales. Entrega a los alumnos una colección de tarjetas con imágenes de diferentes animales tanto vertebrados como invertebrados. Solicita a los alumnos que, por grupos, clasifiquen las tarjetas atendiendo a algún criterio que ellos mismos establezcan. Durante la puesta en común se pone en evidencia que algunos grupos no incluyen los invertebrados dentro de la categoría de animales ("Éstos son 'bichos' y éstos, animales"). Estas ideas y los nuevos conocimientos que se vayan aprendiendo en confrontación con la información que se trabaje posibilitarán que durante todo el proceso de enseñanza se evalúe contrastando con las ideas de los alumnos.

La evaluación *formativa* acompaña el proceso de enseñanza y se relaciona con la consideración de las condiciones de trabajo didáctico que harán posibles los aprendizajes especificados en los objetivos. El seguimiento sistemático de los logros de los alumnos es una de las formas en que puede obtenerse información acerca de lo que van comprendiendo. Si la evaluación es continua, el alumno tiene ocasiones de revisar aquellos conocimientos que aún no ha comprendido, o que comprendió parcialmente, y el docente puede evaluar qué aspectos de los contenidos les resultan más difíciles. Las situaciones de aprendizaje ligadas a la búsqueda, el procesamiento y la comunicación de la información, tanto individual como grupal, son instancias privilegiadas para la evaluación formativa en el área Conocimiento del Mundo, ya que permitirán apreciar, por ejemplo, cómo los alumnos observan y escuchan; cómo registran de distintas formas (a través de la palabra escrita, dibujos, diagramas); cómo comunican (mediante anotaciones personales, expresiones orales); cómo seleccionan, organizan y presentan la información para comprobar ideas; cómo recuerdan las experiencias previamente aprendidas. También se podría coleccionar informes y producciones de los alumnos a lo largo del año que permitan evaluar entre otras cuestiones:

- la posibilidad de plantearse preguntas; por ejemplo: al estudiar un contexto del pasado, el alumno se formula preguntas como: ¿cómo se cocinaba cuando no existía la cocina a gas?, o tiene tendencia a asimilar el pasado al presente en que él vive;
- la capacidad de anticipar caminos de indagación; por ejemplo, si necesita información acerca de los dinosaurios, ¿se le ocurren alternativas tales como preguntarle a un experto, recurrir a la bibliotecaria o buscar en una enciclopedia?;

- la disposición para intercambiar opiniones, experiencias, información; por ejemplo, en una situación cotidiana de convivencia, ¿da razones para justificar sus acciones, tiene en cuenta los puntos de vista de sus compañeros?;
- la capacidad de reconocer que para resolver problemas prácticos es necesario seguir una serie de pasos; por ejemplo, ¿reconoce la utilidad de una receta o un instructivo para la fabricación de un alimento o producto?;
- la disposición para seleccionar instrumentos y herramientas adecuados para realizar diferentes tareas; por ejemplo, elige un colador para separar mezclas de distintos tamaños, utiliza un clavo para unir dos maderas;
- la capacidad de recuperar, relacionar e integrar datos; por ejemplo, las relaciones que establece, ¿aparecen en sus producciones escritas o en sus comentarios orales?

La información recabada de este modo permitirá tomar decisiones para mejorar, controlar, ajustar el proceso de enseñanza; por ejemplo, aumentar la frecuencia de trabajo en la biblioteca, o dedicarle más tiempo a los momentos de intercambio y discusión, cierre y comunicación de los temas de enseñanza.

PROGRESIÓN Y MODOS DE EVALUACIÓN

Es esperable que los instrumentos de evaluación de los contenidos enseñados sean coherentes con el tipo de enseñanza desarrollado. Por ejemplo, si a través de una serie de actividades se propone que los alumnos establezcan relaciones entre acontecimientos de la vida de las personas con acontecimientos de la vida social en el pasado cercano, una actividad de evaluación podría consistir en la identificación de los electrodomésticos en la vida cotidiana en diversas fotografías de la década del '50 y su relación con el trabajo hogareño.

Es importante que los alumnos se vayan habituando a las evaluaciones desde los primeros años. El logro de los objetivos se puede apreciar mediante la realización de distintas tareas –en forma escrita, oral o gráfica– tanto en el aula como fuera de ella (por ejemplo, observando cómo resuelven una consigna en un trabajo de campo en el Jardín Botánico o cómo responden las consignas en una visita guiada en un museo histórico). Por otra parte, es importante que los alumnos tengan conciencia de lo que van aprendiendo.

Para constatar el logro de determinados objetivos se pueden utilizar producciones escritas a través de pruebas acompañadas de elementos gráficos, con poca cantidad de ítems, que irán complejizándose a lo largo del ciclo. Por ejemplo, si se trata de reconocer el cambio de la función del Puerto Madero en la Ciudad de Buenos Aires, se podría proponer la comparación de fotografías de principios de siglo XX y de la actualidad para identificar qué construcciones persisten, cuáles son nuevas, qué hace la gente en cada caso. No se requiere finalizar todos los temas de enseñanza con una prueba formal ya que se pueden considerar como instrumentos de evaluación las producciones realizadas por los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza.

Cuando los objetivos de aprendizaje apuntan a que los alumnos argumenten, justifiquen o confronten anticipaciones con resultados de experiencias y elaboren conclusiones, será más adecuado, en este ciclo, proponer intercambios verbales, ya que permitirán apreciar mejor los desempeños de los alumnos. Otros modos de evaluar pueden ser las entrevistas personales con los alumnos o el análisis de sus comentarios o informes orales.

La evaluación de los aprendizajes en la conducta moral tiene que ajustarse a las propuestas de enseñanza que se han llevado a cabo: si un grupo o parte de él resuelve violentamente sus conflictos, habrá que plantearse propuestas específicas de enseñanza y establecer qué indicadores se tendrán en cuenta para evaluar cuánto se ha modificado esta conducta. De este modo se intenta evitar una evaluación prejuiciosa o que, en los aprendizajes vinculados con actitudes y hábitos, sólo se considere si las pautas que los alumnos traen de sus hogares coinciden con las de la escuela.

En este caso, los instrumentos de evaluación son preponderantemente cualitativos: si se trata de evaluar la disposición personal de un alumno para la tarea grupal seguramente será más útil la observación y el seguimiento individual durante el desarrollo de actividades grupales e instancias de evaluación entre pares. A fin de trascender la subjetividad del docente, es conveniente listar previamente los ítems de dicha observación, atender a la variación de formas de organización grupal, contrastar con las observaciones de otros docentes a cargo de ese grupo, etc. Para este ejemplo, se recomienda conversar con el alumno acerca de lo observado para intercambiar opiniones sobre su mayor o menor facilidad para asumir un papel activo, o para dejarse llevar por las decisiones de sus compañeros, su disposición para sugerir ideas, o su compromiso y responsabilidad en el producto grupal.

Se propone complejizar los modos de evaluación para cada grado de acuerdo con los siguientes criterios:

- ▲ Las observaciones sistemáticas así como los intercambios orales serán más intensos en primer grado. A medida que los chicos adquieran mayor dominio en las prácticas de escritura y lectura, se amplía el espectro de instrumentos para evaluar. Es necesario alternar ítems de evaluación que promuevan distintos tipos de tareas: hablar, escribir, representar gráficamente, utilizar instrumentos, etcétera.

- ▲ La cantidad de ítems de cada instrumento de evaluación, el tiempo dedicado a la situación de "prueba", así como la cantidad de situaciones formales de evaluación, irán aumentando de año en año. Los ítems de evaluación tienen que requerir tareas cortas e independientes unas de otras, de manera de evitar que una actividad mal realizada comprometa el resto de la evaluación.

- ▲ Aumentar progresivamente la realización de trabajos de sistematización y de síntesis durante los proyectos y cuando finalizan. Plantear trabajos que requieran que los alumnos revisen, releen, vuelvan a mirar "todo junto" lo que antes fueron realizando por partes.

▲ Desde primer grado es necesario promover consignas en las que los elementos que intervengan en las respuestas estén relacionados de algún modo; es decir, preguntar por saberes vinculados entre sí. Por ejemplo, al evaluar el aprendizaje de oficios, se hará hincapié en la existencia de relaciones y vinculaciones técnicas y sociales entre oficios y procesos diferentes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

El trabajo realizado en el aula debe reunir las condiciones necesarias para que progresivamente los alumnos sean capaces de:

SOCIEDADES Y CULTURAS

- Identificar situaciones de la vida diaria en que las normas son necesarias; observar quiénes las establecen y para qué, quiénes las hacen cumplir, y relacionar la transgresión de una norma con la sanción correspondiente.
- Identificar organizaciones e instituciones que dan respuesta a las necesidades de la vida en común en diferentes contextos sociales de la actualidad o del pasado, y describir las interacciones de las personas con las instituciones.
- Reconocer que existen personas con orígenes, creencias y costumbres diferentes de las propias y respetarlos en la vida diaria en función de principios éticos y derechos consensuados universalmente.
- Conocer, respetar y valorar los derechos propios y de las demás personas.
- Identificar y describir situaciones de tensión y conflicto entre personas, grupos o instituciones, y valorar modalidades de resolución justa de los mismos.
- Recoger información de diversas fuentes, utilizar el planisferio como referencia, elaborar la información recogida y sacar conclusiones relativas a los temas de estudio.

EL CUIDADO DE UNO MISMO Y DE LOS OTROS

- Participar en actividades grupales comprendiendo las responsabilidades y derechos que les corresponden como miembro de esos grupos.
- Construir hábitos y disposiciones personales para el cuidado de sí mismos y de los otros y para la realización de proyectos compartidos.

- Relacionar la salud de las personas con sus condiciones de vida, la acción de las organizaciones sociales y las prácticas cotidianas de cuidado, en sus ámbitos de referencia y en otros contextos.
- Reconocer derechos y necesidades de las personas en los ámbitos de referencia de los alumnos.
- Identificar características comunes y diferentes en las personas, y los cambios que cada uno experimenta a lo largo de su vida.

LOS FENÓMENOS NATURALES

- Justificar que las plantas y los animales son seres vivos y distinguirlos de lo no vivo apelando al conocimiento de sus rasgos comunes.
- Establecer relaciones entre las funciones estudiadas en animales y plantas y las estructuras implicadas.
- Argumentar acerca de la presencia del aire dando razones relacionadas con la posibilidad de mover, inflar, sustentar objetos.
- Anticipar posibles resultados de mezclar distintos materiales y establecer relaciones entre las características de los componentes de una mezcla y los métodos usados para separarlos.
- Identificar y describir cambios y permanencias en los elementos del entorno (seres vivos, materiales, cielo).
- Realizar observaciones para describir y comparar objetos, seres vivos, situaciones, intentando reflejar lo más fielmente posible lo observado a través de dibujos o textos sencillos.
- Reconocer las grandes formas (continentes, islas y océanos) y los diferentes ambientes de la superficie terrestre (selvas, desiertos, montañas, hielos continentales) en el globo terráqueo, en mapas y en fotografías de diferente tipo.

TRABAJOS Y TÉCNICAS

- Conocer, respetar y valorar distintos tipos de trabajos, las vinculaciones entre ellos, los modos de aprenderlos, sus variaciones a lo largo del tiempo, identificando prejuicios acerca de los mismos.

- Reconocer distintas formas en que el trabajo de las personas, mediante el empleo de diversas técnicas, transforma y organiza los espacios.
- Identificar, en unidades productivas rurales y urbanas, los trabajos necesarios y la diversidad de personas que los realizan, algunos procesos técnicos y la organización de los espacios implicada.
- Obtener información adecuada al tema de que se trate a partir de la consulta de imágenes, planos, textos descriptivos, cuadros sencillos seleccionados por el docente.
- Seleccionar el procedimiento conveniente para realizar transformaciones de materiales, teniendo en cuenta sus características, las acciones y las herramientas adecuadas.
- Diferenciar las acciones realizadas en cada paso de un proceso y las herramientas implicadas en una variedad de procesos técnicos para dar forma a productos, en construcciones de estructuras por ensamblado de partes y en algunas técnicas de transporte.
- Describir la estructura funcional de herramientas y artefactos sencillos, y relacionarla con su uso.
- Reconocer algunas fuentes y formas de aprovechamiento de la energía implicadas en el funcionamiento de artefactos.
- Identificar la información contenida en los medios de transmisión técnica, como recetas, manuales de usuario, dibujos o esquemas, y utilizar instructivos y dibujos para comunicar a otros.
- Confrontar las anticipaciones con los resultados obtenidos en un procedimiento y elaborar conclusiones acerca de lo realizado.

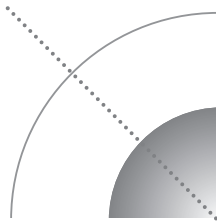
⋮
 VIVIR EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
 ⋮

- Reconocer diferencias entre una gran ciudad, ciudades pequeñas y áreas rurales en función de la oferta de servicios públicos y privados.
- Identificar lugares emblemáticos en la Ciudad y distinguir lugares y zonas de esparcimiento, de actividad industrial, de circulación, de espacios verdes, de vivienda y de actividad comercial, y relacionar sus características con las actividades que allí se realizan.

- Establecer relaciones entre la cantidad y la variedad de medios de transporte y las necesidades de movilidad de las personas y para la producción. Reconocer algunos ritmos en su funcionamiento y problemas derivados.
- Conocer las normas que facilitan la circulación urbana y desarrollar criterios de cuidado para circular como peatón.
- Identificar problemáticas ambientales de la Ciudad y la manera en que afectan la vida de sus habitantes. Reconocer distintos niveles de responsabilidad que les cabe a los ciudadanos y a las instituciones en su prevención.
- Orientarse en recorridos de zonas conocidas de la Ciudad usando puntos de referencia.
- Utilizar el plano para ubicar zonas y lugares, hacer dibujos y croquis para establecer relaciones entre el espacio físico y su representación.
- Realizar observaciones de edificios, construcciones y lugares de la Ciudad para comparar y describir intentado reflejar lo más fielmente posible lo observado a través de dibujos, croquis o textos sencillos.

PASADO Y PRESENTE 

- Establecer semejanzas y diferencias entre aspectos de la vida de las personas en los contextos del pasado estudiados y en el presente.
- Identificar cambios y permanencias en las formas de trabajar, de construir y usar objetos, reconociendo en las técnicas actuales los aportes del pasado. Reconocer el impacto de cambios tecnológicos en la vida de las personas.
- Establecer algunas semejanzas y diferencias entre las sociedades de cazadores, recolectores, agricultores, pastores, en las sociedades aborígenes pre-europeas.
- Identificar como fuentes de información e interpretación para el estudio del pasado elementos, como objetos, lugares, testimonios; ser capaces de usarlos para obtener información sobre los temas tratados y formular algunas explicaciones.
- Secuenciar acontecimientos utilizando expresiones relativas al paso del tiempo pasado, presente y futuro.



ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

LA EDUCACIÓN FÍSICA

Y EL INGRESO AL PRIMER CICLO

Los niños que ingresan al primer ciclo constituirán, con seguridad, grupos heterogéneos con los que el docente de Educación Física tendrá que desarrollar su tarea.

Esta heterogeneidad se define tanto por las características de este momento evolutivo como por las particularidades de los diferentes entornos de los cuales provienen los alumnos, que condicionarán las diversas experiencias realizadas en su vida cotidiana.

Dichas experiencias darán lugar a distintas formas de relación con el propio cuerpo y su movimiento, con sus saberes corporales, lúdicos y motores, y con las variadas formas de aprender puestas en juego.

Juntamente con todos estos aprendizajes realizados en su vida cotidiana, se deberán considerar los aprendizajes sistemáticos efectuados en el Nivel Inicial.

Las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial se constituyen en la experiencia común de los niños que ingresan al primer ciclo.

"La articulación supone una comunicación de doble vía, del Nivel Inicial al Nivel Primario, y de éste hacia aquél, que conlleve criterios comunes, una coincidencia pedagógica que, en la práctica, asegure la continuidad del proceso educativo."¹

LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE FUERA DE LA ESCUELA

Los niños ingresan a la escolaridad no sólo con experiencias de movimiento, de juego, de relación con su propio cuerpo, con los adultos, con sus pares, sino que también han aprendido formas de aprender.

Aprenden en la relación con los otros, en la representación de éstos y sus acciones, y en la progresiva representación del propio cuerpo que se ajusta a esa información que reciben.

Además, aprenden en la necesaria exploración del medio, de los objetos, de las posibilidades de comunicación, y de sí mismos con relación al propio conocimiento, a sus capacidades y limitaciones.

Todo esto ha sido experimentado a lo largo de la vida, desplegando las diferentes formas de abordar dichos saberes, con diversos resultados y con disímiles aprobaciones y desaprobaciones. Así han llegado a preferir alguna forma sobre otra, en algunos casos o en la mayoría de éstos. A veces el adul-

¹ *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, 2000, pág. 36.

to ha intervenido coartando una forma de aprendizaje en beneficio de otra por considerarla más rápida o más eficiente.

Estas experiencias de aprendizaje también se pondrán en juego en las clases de Educación Física.

EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Es conveniente, de todos modos, aclarar que la situación de aprendizaje escolar es muy particular y diferente de las mencionadas.

El aprendizaje escolar se produce en una institución, en el contexto de grupos de pares y en intercambio con ellos, con intervención sistemática e intencional de un docente (o grupo de docentes), con propósitos prefijados que definen una serie de mecanismos de control de los procesos de aprendizaje y de evaluación de los mismos.

Estas características definen esa "situación particular" a la que aludíamos: si bien influyen en estos procesos las experiencias de aprendizaje realizadas por cada uno de los niños, no puede establecerse una continuidad entre los aprendizajes espontáneos de la vida cotidiana o los realizados en otras instituciones, y los aprendizajes escolares:

- Es diferente la experiencia del juego concertado fuera de la escuela entre un grupo de niños y el juego en el contexto escolar.
- El placer del aprendizaje escolar, cuando existe, no es la continuidad del placer del juego con los amigos de la plaza.
- Tampoco lo es el sufrimiento ante una burla o una situación difícil que se vive como imposible de superar: en la escuela está el docente de Educación Física que, en función de sus propósitos, puede ayudar a convertir esas situaciones en propuestas positivas de aprendizaje, de respeto, de superación de dificultades, de confianza en sí mismo.

La enumeración podría ser larga. Parece interesante detenerse en esta diferenciación para hacer, desde este documento, por lo menos una reflexión.

El aprendizaje escolar se produce, en gran medida, fuera de contexto. Como lo expresa Baquero:² "Quiebra la cotidianidad del sujeto en múltiples sentidos. Dirige la atención a cuestiones que serían irrelevantes para la vida cotidiana, cuestiona los criterios de validación no escolares de conocimiento, obliga, como ha sido clásicamente tratado, a establecer relaciones de trabajo, de autoridad, etc., diferentes de los vínculos establecidos en la organización familiar".

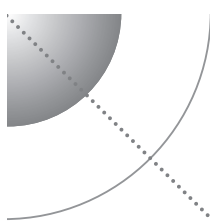
Esta característica, que aparece a todas luces como una dificultad para la enseñanza en muchas situaciones, puede ser analizada como "posibilitadora" en otros sentidos, porque justamente es el mencionado "quiebre de la cotidianidad" el que puede aumentar las posibilidades de la escuela de inventar formas, de crear condiciones para que los alumnos aprendan a jugar y a convivir en las clases de acuerdo con normas y valores que podrán ser contrastados o resignificados en este contexto.

² Ricardo Baquero. "Aprendizaje pedagógico", en *Aprendizaje*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, PTDF, 1993.

También podrán aprender en la escuela que los actos tienen una fundamentación: que hay razones por las cuales se hacen las cosas y que pueden comenzar todos a comunicar los argumentos que sean capaces de elaborar.

Es posible respetar y ser respetado, acordar, reconocer diferencias, resolver conflictos a partir del diálogo, aprender de todos y de todo, esta experiencia debe hacerse realidad en la escuela y para todos los niños.

La idea es que cada uno pueda disponer de ese saber y que éste enriquezca, resignifique, se articule o contraste con otros obtenidos en su vida cotidiana, de modo que, de esta forma, esté mejor habilitado para elegir en su vida presente o en el futuro.



PROPÓSITOS

La Educación Física aporta uno de los hilos que tejen la trama de los aprendizajes escolares de los niños.³

Es función y compromiso de la escuela ofrecer a todos y cada uno aquellas enseñanzas que les permitan profundizar y contrastar sus conocimientos del mundo y de sí mismos, conocer nuevas y distintas opciones, relacionarse saludable y respetuosamente con ellos mismos, con los demás y con el medio ambiente.

En este contexto adquiere relevancia fundamental en la definición del sentido de la Educación Física en la escuela el aporte que esta disciplina debe hacer para la conciencia del cuidado de la salud, entendida ésta como "un estado de bienestar físico, mental y social, con capacidad de funcionamiento y no únicamente la ausencia de afecciones o enfermedades".⁴

Es así como se considerarán para el cuidado de la salud tanto los aportes vinculados con la construcción de un adecuado conocimiento del propio cuerpo y de una positiva relación con el mismo, de las posibilidades de comunicación, cuidado y respeto de los otros, como todo lo vinculado con el conocimiento y el cuidado del medio.

Este "hilo" que aporta la Educación Física teje la trama del cuidado de la salud; no es el único, no basta por sí solo, pero no puede faltar.

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Favorecer el descubrimiento y la comprensión global de las posibilidades de movimiento y expresión del propio cuerpo como totalidad en acción.

³ Para una mejor comprensión de este capítulo, véase "Sentido formativo de la Educación Física en la escuela", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica*. Marco General, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 101.

⁴ M. Terris. *La revolución epidemiológica y la medicina social*, México, Siglo XXI, 1980.

- Promover la construcción de una amplia gama de habilidades motoras básicas y combinadas en cadenas (de dos y hasta tres habilidades) que permitan la resolución de situaciones en tareas y juegos.
- Posibilitar una adecuada orientación espacial, con referencia a los otros y a los objetos, que les permitan actuar operativamente en las situaciones de juego.
- Presentar a los alumnos múltiples y variadas situaciones de aprendizaje para favorecer la exploración de distintas resoluciones de problemas de movimiento.
- Presentar propuestas de enseñanza que estimulen adecuadamente las capacidades motoras de forma global, priorizando en este ciclo las capacidades coordinativas.
- Promover la realización de una amplia gama de juegos que favorezcan múltiples aprendizajes y que proyecten la iniciación deportiva hacia el final del ciclo sin propiciar la temprana especialización.
- Favorecer la búsqueda de distintas formas de expresión y comunicación en tareas y juegos dirigidos y/o elaborados por los propios alumnos.
- Propiciar la adquisición de actitudes de cuidado y respeto hacia el propio cuerpo, los otros y el medio ambiente, como una de las bases que les permitirán a los alumnos comprender y valorar el cuidado de la salud.

CONTENIDOS



La enseñanza de los contenidos de Educación Física en este ciclo se articula con lo enseñado en el Nivel Inicial y con los saberes aprendidos fuera del ámbito escolar.

En este conjunto de contenidos se encontrarán aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; no obstante, la organización curricular propuesta no atenderá a esta clasificación para su presentación.

La estructura de los contenidos de la enseñanza en la Educación Física considerará la organización presentada en los últimos documentos curricula-

res de la jurisdicción para el área, atendiendo a la conformación de ejes organizadores de contenidos:

EJES	EL DOCENTE ELEGIRÁ ESTE EJE...
EL PROPIO CUERPO	... Si su idea es enseñar a conocer el propio cuerpo, describirlo, registrarlo o accionar con él para resolver problemas, poniendo en juego habilidades cada vez más complejas que le permitan reconocer posibilidades y limitaciones.
EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO	... Si su idea es que los alumnos aprendan a tener en cuenta el medio físico en el que se desarrolla la clase de Educación Física y el juego, a atender a los diversos tipos de trayectorias que debe construir o anticipar en función de sus objetivos, a orientarse adecuadamente en el espacio disponible, a percibir cuáles son los "instantes" aconsejables para una determinada acción.
EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL	... Si, en cambio, quiere enseñar juegos, a organizarse para jugar y elaborar resoluciones tácticas para los problemas que presenta ese juego en particular, o atender a la construcción de reglas, normas, actitudes y valores que regulen la vida grupal en la clase (en las tareas y en los juegos).

Los ejes posibilitan una organización de los contenidos de forma dinámica, permitiendo una permanente articulación entre ellos, tanto en esta propuesta curricular como en los programas o planeamientos de los docentes.

Si bien en todas las situaciones de clase están presentes el cuerpo propio, el medio físico y el entorno social, la organización de los ejes focaliza sobre alguna de estas variables presentes en cada momento de la clase.

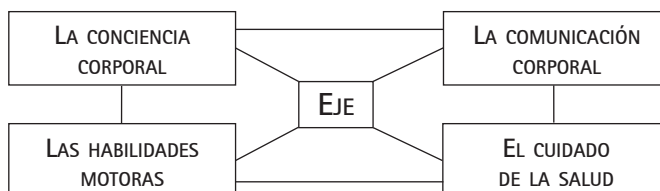
El lugar de la focalización, aquello a lo que se le presta atención, define el contenido, lo que el docente quiere enseñar, sin desconocer que las actividades de aprendizaje que presente involucrarán la realidad del niño en su conjunto.

EL PROPIO CUERPO

Durante mucho tiempo se consideró que el conocimiento sobre el propio cuerpo era una "consecuencia" del aprendizaje de las habilidades motoras, del moverse, del hacer corporalmente, más allá de la conciencia que se pusiera sobre esto. Esta creencia es una verdad a medias.

El conocimiento del cuerpo se logra a partir de:

- ▲ accionar para resolver múltiples problemas de movimiento;
- ▲ comprender cómo éste funciona y registrar las sensaciones propioceptivas;
- ▲ reconocer la posibilidad de comunicación corporal;
- ▲ valorar el cuidado del propio cuerpo.



LA CONCIENCIA CORPORAL

Hay una relación recíproca entre el hacer y el registrar o reflexionar: cuanto mayor conocimiento el niño tenga de su cuerpo mejor podrá disponer de él. Cuanto mejor resuelva diversos problemas de movimiento y juego, mejor conocimiento podrá construir de su cuerpo.

El cuidado del propio cuerpo se elaborará y sostendrá en su conocimiento y en su valoración positiva. Este cuidado integra otro nivel de conocimiento que merece una atención particular en este eje. Límites y posibilidades, prever y anticipar riesgos, higiene y cuidado de la salud ante determinadas situaciones, serán saberes para enseñar con respecto a este conocimiento.

En este punto se presentarán como contenidos aquellos saberes que los alumnos de primer ciclo están en condiciones de aprender en relación con la percepción y el conocimiento sobre el propio cuerpo.

Los niños en este ciclo podrán prestar especial atención, reconocer y registrar las diferentes informaciones y datos que les brinde su propio cuerpo (sobre todo en situaciones de quietud). Esto implicará hacer conscientes dichas informaciones y, dada esta posibilidad, se podrán constituir en contenidos de enseñanza en cada año.

LAS HABILIDADES MOTORAS

Cuando se habla de "accionar para resolver múltiples problemas de movimiento", se hace referencia a los saberes motores que permiten buscar una adaptación al medio, sea éste físico y/o social; enfrentar diferentes desafíos corporales y resolver diversos problemas de movimiento.

Estos saberes se presentarán en este apartado llamado "Las habilidades motoras".⁵ Por lo tanto, dichas habilidades se constituirán en contenidos sobre los que el docente desarrollará su acción enseñante.

Entre las habilidades motoras básicas⁶ (también llamadas fundamenta-

⁵ Según señala Knapp (1979), son "acciones concebidas conscientemente y aprendidas, que conducen a resultados predeterminados con un máximo acierto y un gasto mínimo de energía, tiempo, o de ambos", en L. M. Ruiz Pérez, *Deporte y aprendizaje*, Madrid, Visor, 1994.

⁶ Según Ven Seefeld, las "habilidades motrices básicas o fundamentales" se definen porque: "1. Son comunes a todos los individuos. 2. Filogenéticamente hablando, han permitido la supervivencia del ser humano. 3. Son fundamento de posteriores aprendizajes motrices", en L. M. Ruiz Pérez, *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos, 1987.

les o simples según las denominan diferentes autores) encontraremos: caminar, correr, saltar, lanzar, girar, rolar, trepar, etcétera.

Estas habilidades son contenidos del Nivel Inicial y se constituyen en denominadores comunes de las tareas propuestas para dicho nivel.

En este ciclo, las habilidades básicas⁷ reciben un tratamiento diferenciado. Por un lado, se estabilizan y perfeccionan, tanto en la economía de movimiento que implica su ejecución como en la operatividad y la eficiencia con que se aplican a variadas situaciones. Por otro, la combinación de dos y de tres habilidades en secuencias de movimiento se constituyen en las acciones características que resuelven las tareas y los juegos.

En la combinación de dos o más habilidades encontramos las denominadas "habilidades motoras combinadas" (también llamadas "compuestas" o "cadenas motoras"). Éstas comienzan su construcción aproximadamente en el año previo al ingreso en el primer ciclo, pero alcanzan en este ciclo una forma particular de proyección.

En las actividades de los niños del primer ciclo será necesario reconocer que el "correr" ya puede ser "correr y saltar", "correr-saltar y correr", "correr esquivando, girando, cambiando de direcciones", "correr y lanzar", y que otras acciones se incorporan progresivamente en combinaciones con diferentes niveles de dificultad.

Se buscará priorizar el perfeccionamiento de las habilidades simples ya aprendidas en las etapas anteriores, y el aprendizaje y el control progresivo de las habilidades combinadas por desarrollar en este ciclo.

En el presente documento se ha optado por presentar los contenidos con un criterio de generalidad en su denominación para evitar una propuesta demasiado extensa de éstos. En la secuencia de contenidos se encontrará, por ejemplo, "estabilización y perfeccionamiento de habilidades motoras simples de tipo no locomotivo...", "combinación de habilidades motoras en cadenas de dos...", etcétera.

Será conveniente enunciar en los planeamientos docentes un cierto nivel de especificidad en la denominación del tipo de habilidad sobre la que se organiza el proceso de enseñanza.

LA COMUNICACIÓN CORPORAL

La comunicación no verbal, gestual, corporal brinda otra posibilidad de conocer, de conocerse y de relacionarse con pares y adultos. Es en el contexto de ese proceso comunicativo que los niños se van apropiando de códigos pertenecientes a su cultura y construyendo otros códigos nuevos, que facilitan y enriquecen su expresión así como la interpretación de los mensajes de los demás.

Se considera que a los niños de primer ciclo se les puede enseñar:

- ▲ la exploración de una diversidad de formas de expresión no verbal;

⁷ Para su organización se las clasifica en habilidades locomotivas (desplazamientos, saltos), no locomotivas (equilibrações, giros, balanceos) y manipulativas (recepción y proyección de objetos, golpes, piques).

- ▲ el reconocimiento de un "lenguaje" del cuerpo, de los gestos, de las posturas (qué estado de ánimo se puede "leer" en el cuerpo, por ejemplo);
- ▲ el movimiento y/o las danzas con distintas músicas y ritmos, centrando dicha acción en la expresividad y no en la "coordinación de un cierto paso", o en una forma técnica que pierde sentido para los niños;
- ▲ la comunicación con todos sus compañeros, estableciendo contactos respetuosos y tiernos con ellos.

EL CUIDADO DE LA SALUD

La relación con el propio cuerpo como base para el cuidado de la salud se sostendrá en el adecuado tratamiento de los otros contenidos. Esta relación entre el propio cuerpo y el cuidado de la salud no es mera "consecuencia" de la enseñanza de los contenidos anteriores sino que presenta contenidos propios.

En el primer ciclo, el niño se encontrará en condiciones de conocer y valorar situaciones y aspectos que conciernen al cuidado de su cuerpo. Podrá aprender algunos contenidos, que sentarán las bases de la comprensión sobre el cuidado de la salud en años posteriores:

- ▲ la percepción, el conocimiento y la anticipación de situaciones de riesgo con respecto a la integridad y la salud del propio cuerpo;
- ▲ el reconocimiento de posibilidades y limitaciones y, por lo tanto, cuidados con respecto al propio cuerpo en acción;
- ▲ la utilización adecuada de diferentes elementos y materiales, evitando acciones o situaciones que puedan afectar a otros o a sí mismo;
- ▲ los hábitos de higiene con el propio cuerpo que puedan aplicarse de forma autónoma;
- ▲ los criterios para abrigarse o desabrigarse ante los cambios climáticos y las modificaciones en la temperatura corporal;
- ▲ la diferenciación entre el cansancio y la fatiga como respuesta corporal a la actividad física, y la necesidad particular del descanso.

EL PROPIO CUERPO

Primer grado

Segundo grado

Tercer grado

LA CONCIENCIA CORPORAL

<ul style="list-style-type: none"> Las posibilidades de movimiento de las distintas partes del cuerpo.* 	<ul style="list-style-type: none"> Las posibilidades de movimiento de las distintas articulaciones.*
<ul style="list-style-type: none"> La independencia segmentaria.* 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciación de elementos funcionales del cuerpo: huesos, articulaciones y músculos.*
<ul style="list-style-type: none"> Registro de contactos⁸ y su diferencia con los apoyos:⁹ la descarga y/o toma del peso del cuerpo.* 	<ul style="list-style-type: none"> La disociación segmentaria en la realización de diferentes habilidades.*
<ul style="list-style-type: none"> Diferenciación de ritmos cardíacos en situaciones contrastadas en movimiento y quietud.* 	<ul style="list-style-type: none"> Registro de las variaciones del ritmo respiratorio y/o cardíaco en la realización de distintas actividades.*
<ul style="list-style-type: none"> Registro de la tensión y relajación global del cuerpo y de los miembros como unidades.* 	

* Contenidos de enseñanza en el medio acuático.

+ Contenidos de enseñanza en el medio natural.

⁸ Contacto: acción y efecto de tocarse dos o más cosas (*Diccionario de la Real Academia Española*).

⁹ Apoyo: lo que sirve para sostener... Apoyar: hacer que una cosa descansa sobre otra (*Diccionario de la Real Academia Española*).

► Registro de la alternancia sucesiva entre tensión y relajación.*

► Las dimensiones del cuerpo, comparación entre las diferentes partes: tamaño, forma, ubicación.

► Localización de algunos órganos en el espacio interno: el lugar del corazón, los pulmones, otros.

► Afirmación y reconocimiento de la dominancia lateral: la derecha y la izquierda en el propio cuerpo.✦

► Reconocimiento de nociones espaciales de orientación (delante y detrás, arriba y abajo, a un lado y otro) en diferentes posiciones (parado, acostado, suspensión, posición invertida).✦✦

► Registro y uso de nociones de orientación en diferentes posiciones y en movimiento.*✦

► Reconocimiento de las nociones temporales de: velocidad, duración, simultaneidad, sucesión y alternancia, en los desplazamientos y movimientos globales.

► Reconocimiento de las nociones temporales de: velocidad, duración, simultaneidad, sucesión y alternancia, en los movimientos segmentarios.*

► Registro, reproducción y ajuste a ritmos simples externos en desplazamientos o movimientos globales sencillos.*

► Elaboración de secuencias de movimientos con relación a secuencias rítmicas simples.*

LAS HABILIDADES MOTORAS

- ▶ Habilidades motoras simples (que favorezcan la resolución de problemas de movimiento, tanto las de tipo locomotivo como carrera, desplazamientos, saltos; de tipo no locomotivo como traccionar, empujar, transportar, giros, y de tipo manipulativo como lanzamientos, atrapes, recepciones).✚
- ▶ Combinación de dos habilidades motoras en cadena (para favorecer la resolución de problemas de movimiento).✚✚
 - ▶ Combinación de tres habilidades motoras en cadena (para favorecer la resolución de problemas de movimiento).
- ▶ Apoyos y rolidos: ajuste global, con conciencia de las situaciones de riesgo en su ejecución.
 - ▶ Reconocimiento y aplicación de las formas de ejecución correctas en los diferentes tipos de apoyos y rolidos.*
- ▶ Equilibración estática y dinámica en posiciones bajas, medias y altas, sobre superficies reducidas o en posición invertida.*✚
 - ▶ Equilibración estática y dinámica con pasaje fluido de una a otra, sobre superficies reducidas combinada con variación de altura o en posición invertida.*✚
- ▶ Pase de elementos con una o dos manos, a corta y mediana distancia.
 - ▶ Resolución de situaciones (obstáculos, oposición simple) que requieran la utilización del pase y la recepción.
- ▶ Recepción de elementos con ambas manos cerca del cuerpo.

- ▶ Recepción de elementos en situación de desplazamiento, con ambas manos.
- ▶ Recepción de elementos con desplazamientos variados y en situaciones de oposición simple.

▶ Acciones que combinen el uso de dos elementos: impulso o golpe a un objeto estático, o en movimiento lento.

▶ Acciones que combinen el uso de dos elementos, impulso o golpe con objeto y/o sujeto en movimiento.

▶ Control del pique de una pelota, en situación estática o con desplazamientos lentos.

▶ Control del pique de una pelota a diferentes alturas y con distintas velocidades en los desplazamientos.

▶ Selección de habilidades motoras adecuadas para la resolución de situaciones que se presentan en tareas y juegos.*

▶ Verbalización, registro y confrontación de los tipos de resolución adoptados para las diferentes situaciones.*

LA COMUNICACIÓN CORPORAL

▶ El lenguaje corporal: expresión, interpretación de mensajes.

▶ Mímica, gestos y posturas.

▶ Danzas, murgas.

▶ Corporización de imágenes, situaciones y ritmos simples en forma global.

EL CUIDADO DE LA SALUD

- ▶ Verbalización y registro de sensaciones corporales relacionadas con el medio externo y la actividad física (frío, calor, cansancio).*+
 - ▶ Toma de decisiones ante el registro de frío, calor y cansancio.*+
- ▶ Reconocimiento de situaciones de riesgo, la posibilidad de evitarlas y el respeto por las normas.*+
- ▶ Anticipación de situaciones de riesgo ante las diversas propuestas y elaboración de normas para el cuidado del cuerpo.*+
- ▶ Respeto por las consignas para el cuidado del cuerpo durante el desarrollo de tareas y juegos.*+
- ▶ Comprensión, respeto y aplicación de pautas elementales de higiene relacionadas con la clase.*+

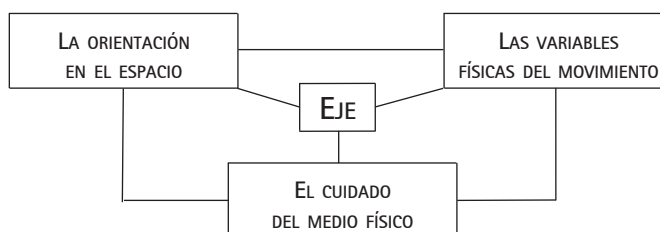
EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO

En su accionar, el niño busca en forma casi permanente recabar información sobre un medio físico que está conociendo, explorar sus objetos, adaptarse a este medio y también, al mismo tiempo, modificarlo a partir de sus acciones.

Se observa entonces la necesidad de agrupar contenidos alrededor de un eje que considere este conocimiento y esta relación con el medio físico.

En relación con este eje y los saberes que deben ser contemplados en el marco de la enseñanza de la Educación Física escolar sería necesario considerar tres cuestiones:

- ▲ orientarse en un espacio y al mismo tiempo orientar sus acciones;
- ▲ acomodar constantemente sus acciones a la información variable del medio;
- ▲ reconocer la importancia de este medio y en consecuencia proceder a su cuidado como requisito fundamental para el equilibrio de éste consigo mismo.



LA ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO

La enseñanza de los contenidos del primer ciclo deberá ayudar a los niños a reconocer la existencia de un espacio físico, objetivo, independiente de lo que realicen, en el que tendrán que situarse para accionar durante las clases (sea en el patio, gimnasio, ámbito natural o natatorio), de forma cada vez más adecuada.

Es probable que al ingresar a primer ciclo los niños puedan orientarse en el espacio con relación a sí mismos, a los objetos y a los otros, y reconocer nociones espaciales como: "adelante-atrás", "arriba-abajo", "a un lado-al otro"; situaciones o ubicaciones con relación a "adentro-afuera", "entre"; relaciones de proximidad o lejanía: "cerca-lejos", "juntos-separados"; dimensiones de los diferentes espacios: "grande-pequeño". Sólo si el docente observa que no están aprendidas, se constituirán en contenidos de este ciclo.

En cambio, el reconocimiento lateral y los contenidos referidos a la noción de lateralidad requerirán una atención y un tratamiento particulares.

También será importante en este ciclo enseñar a los niños a que observen la totalidad del espacio (del patio, de un campo de juego) y que reconoz-

can en relación con él la noción de juntos y separados, de espacios libres y ocupados, lo que permitirá elegir la orientación de desplazamientos o pases, por ejemplo, y será base para la enseñanza, en segundo ciclo, de contenidos como "marcación y desmarcación".

En este sentido, el reconocimiento del campo de juego, de sus características, la comprensión para la interpretación y la utilización de las reglas que lo definen, "zonas, refugios, áreas, sectores, restringidos o vedados, con funciones determinadas o sin ellas", "límites", "fronteras", "obstáculos", serán presentados como contenidos porque son objeto de enseñanza.

De la misma manera, la representación gráfica del espacio inmediato, que puede o no ser el de los juegos, se integrará en la construcción de la orientación del niño en el espacio. Éste podrá dibujar el espacio en el que se encuentra con sus características y particularidades, los recorridos o circuitos armados con diversos objetos, evocar un espacio que conoció antes y dibujarlo en "ausencia".

— LAS VARIABLES FÍSICAS DEL MOVIMIENTO

Se refieren a la apreciación, el reconocimiento, la estimación y la anticipación de trayectorias de desplazamientos propios y de los otros niños, y traslaciones de los objetos en función de los objetivos que se persiguen.

Tanto la apreciación como la estimación y la anticipación de trayectorias se pondrán en juego en situaciones y contextos particulares que determinarán los tipos de percepciones y la forma en que los conocimientos se aplicarán a éstos.

Por lo tanto, serán diferentes las trayectorias de una pelota que se impulsa para pasarla a un compañero que la trayectoria que debe imprimirse al mismo objeto para alcanzar un gol; una situación es atajar o interceptar una pelota y la otra es esquivarla, querer escapar de un perseguidor o querer tocar a alguien.

— EL CUIDADO DEL MEDIO FÍSICO

Con relación a éste, se consideran todos los saberes que desde la Educación Física pueden enseñarse en cuanto a la atención y el cuidado del medio, determinados en cierta medida por la variedad de ámbitos en los que se realicen las clases. Éstas se desarrollarán, por consiguiente, en el patio de la escuela, gimnasio, club de barrio, en un medio natural, en un natatorio.

De lo que se tratará en cualquier situación es de enseñar las relaciones de uso y cuidado de los elementos y del medio, cuidado sustentado en la idea del uso común de los elementos y el espacio, y, al mismo tiempo, atender y prevenir riesgos con relación a dicho cuidado.

EL CUERPO Y EL MEDIO FÍSICO

Primer grado

Segundo grado

Tercer grado

LA ORIENTACIÓN EN EL ESPACIO

- ▶ Reconocimiento de nociones espaciales, respecto de los objetos y de los compañeros, combinando dos referencias (adelante-arriba, atrás-cerca, a un lado-juntos).* †
- ▶ Reconocimiento y estimación de distancias, y ubicaciones respecto de estas (cerca y lejos, agrupados y dispersos).* †

- ▶ Reconocimiento de la derecha y la izquierda en el espacio orientado con respecto al propio cuerpo. †

- ▶ Reconocimiento de la derecha y la izquierda en el cuerpo del otro y en los objetos que poseen orientación propia. †

- ▶ Combinación de nociones espaciales conocidas con nociones de derecha-izquierda en el espacio (orientado a partir del propio cuerpo). †

- ▶ Principio y fin, dirección y sentido de recorridos y desplazamientos. †

- ▶ Evocación, anticipación, memorización de trayectorias de recorridos y desplazamientos. †

- ▶ Espacio total y parcial: las diferentes funciones en los distintos tipos de juegos. †

* Contenidos de enseñanza en el medio acuático.

† Contenidos de enseñanza en el medio natural.

- ▶ Reconocimiento y utilización de espacios libres cuando lo requieran las situaciones de juego.✚
- ▶ Representación gráfica del espacio: la ubicación de los objetos en el patio y la dirección de los desplazamientos.✚
- ▶ Representación gráfica del espacio de uso cotidiano, respetando su forma y cierta proporcionalidad.

LAS VARIABLES FÍSICAS DEL MOVIMIENTO

- ▶ Reconocimiento y utilización de nociones temporales, con respecto al propio cuerpo, los objetos, y/o los otros (al mismo tiempo-rápido).*
- ▶ Combinación de nociones temporales entre sí, y de una de éstas con nociones espaciales en diferentes tareas.*✚
- ▶ Reconocimiento de la velocidad de los objetos que se impulsan o son impulsados por otros.
- ▶ Diferenciación de distintos tipos de trayectorias de los objetos (recta, con pique, curva...).
- ▶ Acciones que requieran ajustes a la trayectoria de un objeto (intercepción, recepción, esquivar).
- ▶ Recepción de un objeto en situaciones de oposición simple (diferencia numérica a favor del receptor).*✚
- ▶ Manejo o manipulación de los objetos con ajuste a cierta regularidad (dar vuelta la soga, pique de una pelota).✚
- ▶ Adecuación de la propia acción al movimiento regular de un objeto (saltar a una soga en movimiento).✚

► Regularidad en el manejo de un objeto en combinación con el propio movimiento (saltar a la sogá, desplazarse picando una pelota).

► Lanzamiento de objetos a un blanco fijo, variando las distancias y las dimensiones del blanco.

► Lanzamiento de un objeto, con ajuste progresivo, a blancos móviles, variando las distancias y la velocidad.

► Utilización adecuada de un objeto para empujar o golpear a otro que se encuentra en situación estática o en movimiento lento.

► Empleo adecuado de un objeto para detener la trayectoria de otro, o empujarlo/golpearlo combinando con desplazamientos.

EL CUIDADO DEL MEDIO FÍSICO

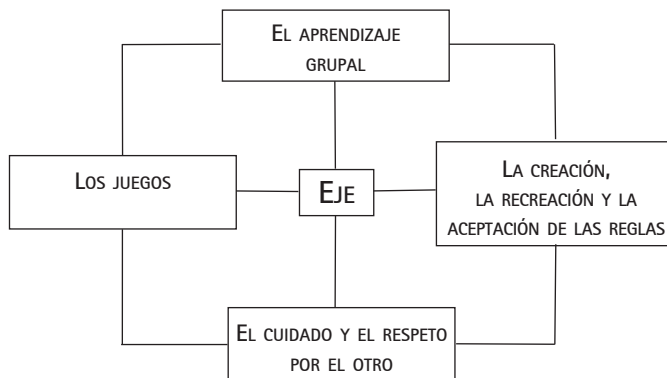
► Cuidado del medio en el que se encuentra y desarrolla sus acciones, y de los objetos presentes en ese lugar.*✦

A través de la acción motriz y la palabra que la acompaña, el niño busca recabar información sobre el medio social en el que vive, intenta conocer a otros, comunicarse con ellos, aceptar y proponer normas, y adaptarse a las características de este medio.

Todo esto lleva a la necesidad de agrupar contenidos alrededor de un eje que considere este conocimiento y esta relación con un medio social al que se integra y que se construye permanentemente.

En relación con este eje y los saberes que deben ser contemplados en el marco de la enseñanza de la Educación Física escolar, es necesario considerar:

- ▲ los distintos tipos de juego que los niños realizan, y cómo estos juegos se complejizan a medida que se suceden nuevos aprendizajes;
- ▲ la construcción de nuevas relaciones con los otros a partir de la aceptación, la creación y la recreación de normas y reglas;
- ▲ el cuidado y el respeto por los otros como base del concepto social de salud.



LOS JUEGOS

Como la posibilidad concreta de juego de los niños ha disminuido paulatinamente en los últimos años, sería importante destinar espacios y tiempos para que los niños puedan jugar e inventar sus propios juegos, colaborando y acordando con otros; como también recuperar los juegos tradicionales, recurriendo a diversas fuentes que aporten su conocimiento (padres, abuelos, adultos vecinos del establecimiento escolar, libros o revistas).

En las clases de Educación Física los niños aprenden juegos y aprenden a jugar. Los juegos compartidos por todo el grupo serán masivos; los niños jugarán con otros, proponiendo y respetando reglas y adecuándose a los diferentes espacios que éstos presenten. Las acciones en un comienzo serán individuales, fundamentalmente de oposición, y, a lo largo del ciclo, se agregarán otros tipos de juegos, en una secuencia de complejidad creciente:

- ▶ Juegos de persecución individual, uno contra todos, todos contra todos, etc.
- ▶ Juegos grupales, primero con pocas situaciones de cooperación intencionalmente programadas, luego con acciones programadas y anticipadas tanto en la oposición como en la colaboración.
 - El espacio variará presentando zonas, refugios, sectores a alcanzar o superar, lugares permitidos y prohibidos, lo que los dotará de una cierta complejidad en su organización.
 - Dicha complejidad ayudará al niño a reconocer, representar, ampliar y utilizar de forma adecuada su propio espacio de acción.
- ▶ Juegos grupales por bandos, en los que aparece progresivamente el sentido de pertenencia al grupo: no se trata de actuar solo, sino de actuar con otros; el desarrollo y el resultado del juego no serán consecuencia de acciones individuales, sino de acciones grupales consideradas en un primer momento como acoplamiento de acciones individuales.
- ▶ Juegos de persecución por grupos.
- ▶ Juegos de relevos en los que la propia acción se acopla con la de los otros para obtener un resultado final.
- ▶ Juegos grupales por equipos, que presentarán una organización más compleja y podrán implementarse casi con seguridad (de acuerdo con los saberes previos de los alumnos) a partir de la segunda mitad de este ciclo.

Los juegos grupales por equipos presentarán su objetivo y organización por medio de reglas simples. Los alumnos tendrán que diferenciar, respecto a su experiencia de juego anterior, que los problemas que se presentan para concretar el objetivo requerirán de la acción grupal: tendrán que organizarse para coordinarla. Por esta razón, si bien las propuestas de estos juegos son sencillas, representan el inicio de una etapa diferente en la evolución con respecto a las relaciones con los otros y en el camino hacia el juego deportivo.

La línea de complejización de los juegos seguirá una dirección desde el juego reglado con intención socializante hacia el juego motor en la iniciación deportiva con carácter polivalente o multilateral. No se trata de iniciar un proceso hacia el deporte como orientación exclusiva, sino de brindar situaciones jugadas que favorezcan la construcción de habilidades, reglas, estrategias, conocimientos, que luego puedan trasladarse a situaciones de la vida cotidiana y que encuentren correspondencia en la aproximación al juego deportivo.

En forma paralela y simultánea con la presentación de estos diversos juegos en los que participa todo el grupo, se propondrán situaciones jugadas en pequeños grupos, inicialmente de a dos con intereses comunes, que se constituyen en interesantes precedentes del juego asociado, de la concertación de reglas, de "planes", de formas organizativas, de formas de resolución progresivamente independiente de conflictos derivados del juego, cuestiones que conciernen al "saber jugar" y que no es fácil que se aprendan en el seno de un juego en el que participa todo el grado.

Lo dicho hasta aquí está referido, sobre todo, al tipo de juegos que se enseñarán en primer ciclo.

Simultáneamente a la enseñanza de los juegos, el docente de Educación Física enseña a "saber jugar": reglas, estrategias, habilidades y su organiza-

ción, actitudes de respeto y disfrute necesitan de un proceso de aprendizaje que adquiere niveles de complejidad cada vez mayores.

El otro, tanto el que se opone como el que colabora, también aporta a esta complejidad en el imprevisto de su propia acción y en la propia disponibilidad para resolver los problemas que se le presentan.

Son considerados contenidos por enseñar en este ciclo:

- ▶ La preparación y la organización para poder jugar; la formación de grupos o equipos, la delimitación de espacios, la definición de roles en función del objetivo del juego, la concreción de acuerdos, la posibilidad de diálogo, la elaboración de estrategias para la resolución de los problemas que presenta el juego, las actitudes necesarias para poder compartirlo.
- ▶ La clara diferenciación entre cooperación (en el sentido de colaboración en el juego), competencia (en el sentido de oposición o confrontación de formas de resolver los problemas del juego) y enemistad (en un sentido que extrema el valor del ganar y perder, que pasa a ser lo que define al juego).
- ▶ La relación con la regla.

EL APRENDIZAJE GRUPAL

En esta época tan controvertida en cuanto a aprendizajes de socialización, de actitudes y valores, la Educación Física tiene un papel muy particular: el juego pone en evidencia y sin disimulo las actitudes de los chicos respecto de sí mismos, de los otros, de la autoridad, de la norma, de los objetos de la escuela.

Si esas actitudes no son de respeto por el otro, si se trata mal o se discrimina a alguien ("porque juega mal", "porque las nenas no sirven", "porque tiene olor", etc.), debemos saber que ese chico discriminado, dejado de lado por sus compañeros, no juega. Puede estar en el campo de juego, participar alguna vez en su dinámica, pero no juega. Porque si sufre, no entiende o no disfruta, no juega.

Por lo tanto, es tarea de la Educación Física considerar como contenidos disciplinares todos los temas que deban ser tratados en clase para enseñar a respetar, a no discriminar, a aceptar las diferencias como una posibilidad de asegurar una Educación Física para todos.

Las diferencias que más se evidencian en estas clases, y que suelen ser motivo de "problemas" en el momento de jugar, de elegir equipos, de reunirse por parejas, son las de género, habilidad y/o aspecto corporal. A estas se agregan, en ocasiones, otras relacionadas con la nacionalidad o la proveniencia social.

Niños y niñas conviven en la sociedad, como también conviven personas de características disímiles en los diversos sentidos antes mencionados. Es la escuela la encargada de enseñarles a ser respetuosos y tolerantes los unos con los otros.

Enseñar a respetar implica enseñar a aceptar ideas, formas de ser y de actuar, actitudes distintas de las propias. Es algo muy diferente de la cortesía o de la "urbanidad". Es reconocer que todos son personas, con su dignidad, con el derecho a ser bien tratados, con derecho a aprender, con derecho a jugar.

En esta aceptación del otro se construye la posibilidad de poder aprender con

el otro y aprender del otro. El aprendizaje grupal se sostendrá en la aceptación de estas diferencias y, además, aportará a la construcción de dicha aceptación.

Los chicos tendrán que aprender que la resolución de los conflictos de juego que se deriven de convivir con diferencias es también aprender a jugar y, por lo tanto, es un contenido de la clase de Educación Física para que cada uno en su singularidad pueda disfrutar de su cuerpo, del juego y del aprendizaje.

LA CREACIÓN, LA RECREACIÓN Y LA ACEPTACIÓN DE LAS REGLAS

Se propone este contenido puesto que las reglas son objeto de conocimiento y de reflexión:

- ▲ porque tienen un sentido de existencia comprensible para el ciclo: "definen" el juego (tienen un sentido estratégico), "sirven para poder jugar" (porque regulan el juego y los conflictos que se puedan presentar);
- ▲ porque es necesario diferenciar entre las reglas que son necesarias convenciones que definen cada juego en particular y las que están basadas en principios éticos¹⁰ y no pueden ser modificadas;
- ▲ las convencionales pueden ser modificadas, recreadas para cambiar, complejizar o facilitar un juego, pero siempre en función de un criterio (sobre el que se puede reflexionar: no es válido intentar cambiar una regla para favorecer el triunfo de un equipo, por ejemplo).

La relación de los niños con las reglas no es sólo de conocimiento y reflexión: deben aprender las actitudes adecuadas en cada contexto (respeto, propuesta de alternativas en función de objetivos). El conocimiento y la reflexión permitirán la flexibilidad de este aprendizaje.

EL CUIDADO Y EL RESPETO POR EL OTRO

Los saberes relacionados con el cuidado y el respeto por el cuerpo del otro se constituirán en la base del concepto social de la salud y necesitan de un tratamiento permanente en las diferentes situaciones de clase.

Su enseñanza atenderá a considerar los siguientes contenidos:

- ▶ la percepción, el conocimiento y/o la anticipación de situaciones de riesgo para los otros;
- ▶ la utilización adecuada de elementos y materiales;
- ▶ la propuesta de reglas o normas con el propósito de atender y cuidar la integridad de todos;
- ▶ el respeto por la intervención y la participación de todos en los diferentes juegos y tareas, evitando cualquier tipo de discriminación;
- ▶ el escuchar y valorar las diferentes opiniones, coincidentes o no con las propias.

¹⁰ Algunos autores las definen como "normas" (respetar al compañero, todos deben participar y jugar, no poner en riesgo la integridad física, propia o de otro). (J. Hernández Moreno. *Análisis de las estructuras de los juegos deportivos*, Barcelona, INDE, 1994.)

EL CUERPO Y EL MEDIO SOCIAL

Primer grado

Segundo grado

Tercer grado

LOS JUEGOS

▶ Juegos de persecución individual y grupal, masivos o por bandos, con roles definidos y espacios preestablecidos.* †

▶ Juegos de persecución por bandos y pequeños grupos, con diferenciación de roles en la utilización de zonas y sectores.* †

▶ Juegos individuales o masivos con carreras, con direcciones y trayectorias determinadas.* †

▶ Juegos de relevos simples, en carreras de ida y vuelta.* †

▶ Juegos de relevos con variaciones en la organización espacial y en la utilización de elementos.* †

▶ Juegos individuales o masivos con lanzamientos a espacios fijos.*

▶ Juegos en bandos o pequeños grupos con lanzamientos a blancos fijos y móviles.*

▶ Juegos en pequeños grupos con pases y recepciones con control del elemento, variando los tipos de trayectoria.*

▶ Juegos en pequeños grupos con pase y recepción, en situaciones de oposición facilitada.*

▶ Juegos cooperativos de construir y compartir, que requieran la participación conjunta para la resolución de problemas.* †

* Contenidos de enseñanza en el medio acuático.

† Contenidos de enseñanza en el medio natural.

- ▶ Juegos tradicionales propios de diversas culturas.*
- ▶ Reconocimiento de los diferentes roles de los compañeros en los juegos.*
- ▶ La cooperación en los juegos y las tareas: reconocimiento y valoración de los aportes propios y de los compañeros para resolver los problemas que se presentan.*
- ▶ Noción de juegos de competencia: diferencia entre competencia y rivalidad.*
- ▶ Noción de juegos de competencia: criterios para la conformación de equipos parejos en posibilidades.*
- ▶ Aceptación de situaciones de ganar y perder: el respeto por el otro.*

EL APRENDIZAJE GRUPAL

- ▶ La posibilidad de compartir juegos con todos los compañeros del grado.*
- ▶ Reconocimiento de los aportes positivos de cada uno de los compañeros.*
- ▶ Identificación de los problemas por resolver en las tareas y los juegos, con aporte y discusión de ideas en pequeños grupos.*
- ▶ Resolución de conflictos en tareas o juegos con mediación o independencia del docente.*
- ▶ El diálogo como forma de comunicación en la organización de juegos y la resolución de los conflictos y problemas en los mismos.*

► El diálogo en la anticipación de soluciones a los conflictos y problemas en los juegos.*+

► Diferenciación de los distintos niveles de destreza alcanzados por sí mismo y por los otros.*+

► Apreciación individual y grupal de los logros alcanzados en el aprendizaje.*+

LA CREACIÓN, LA RECREACIÓN Y LA ACEPTACIÓN DE LAS REGLAS

► Noción de regla de juego: qué es, necesidad de aplicación, importancia de su respeto, sanción al no cumplimiento.*+

► Noción de regla de juego: criterios y posibilidades para su modificación y/o invención.*+

► Aceptación de las reglas explicadas por el docente en los juegos enseñados.*+

► Aceptación de las reglas explicadas y/o acordadas entre el docente y el grupo para jugar juegos enseñados.*+

► Elaboración de reglas para juegos a compartir con uno o dos compañeros.*+

► Elaboración de reglas para juegos a compartir con los pequeños grupos.*+

► Invención de juegos y tareas con uno o dos compañeros, con pautas determinadas por el docente.*+

- ▶ Invención o reelaboración de juegos en pequeños grupos, con delimitación espacial y algunas reglas pre-determinadas.*+▶
- ▶ Elaboración de tareas motoras en pequeños grupos de acuerdo con pautas y criterios predeterminados.*+▶

EL CUIDADO Y EL RESPETO POR EL OTRO

- ▶ Cuidado del compañero en la realización de juegos y tareas en dúos o pequeños grupos.*+▶
- ▶ Cuidado del compañero en la realización de juegos y tareas grupales en general.*+▶
- ▶ La diferencia de nacionalidad, costumbres, capacidad, género: el derecho a jugar y a aprender es de todos.*+▶
- ▶ Reconocimiento y aceptación de las diferencias existentes en el grupo de compañeros en términos no comparativos, ni valorativos.*+▶
- ▶ La clase de Educación Física: un ámbito de aprendizaje grupal para todos.*+▶

LOS CONTENIDOS Y SU ENSEÑANZA

EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS

Más allá de que la situación común y propia de clase se encontrará dada dentro del ámbito escolar (patio cubierto o descubierto, salón, gimnasio), el medio acuático y el medio natural se podrán constituir en propicios para la enseñanza de los contenidos presentados. Además, sus características particulares permitirán a cada docente seleccionar contenidos que sólo podrán enseñarse y aprenderse en éstos.

Las tareas realizadas en estos ámbitos enriquecerán, por su variedad, diversidad e, incluso, contraste, las situaciones de aprendizaje de los alumnos.

Considerando como ejemplo la orientación espacial, el tratamiento de ésta en la enseñanza adquirirá una riqueza particular e inigualable, en los ámbitos acuático y natural, que permitirá brindar experiencias diferentes y novedosas respecto del ámbito escolar.

En la secuencia de contenidos por año se presentaron marcados con el signo * los contenidos que también serán enseñados en el medio acuático y con el signo + los contenidos que también serán enseñados en el medio natural.

Los contenidos que sólo podrán enseñarse y aprenderse en dichos ámbitos serán incorporados en el documento curricular de segundo ciclo que integra esta serie.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Y LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Este *Diseño Curricular* encuentra a la Educación Física escolar en un momento de revisión de las ideas sobre su enseñanza.¹¹

Se pretende avanzar sobre un proceso de construcción de alternativas didácticas que está en marcha en la actualidad, del que pueden definirse con claridad algunos "puntos de partida" y "puntos de llegada":

Qué se quiere cambiar	Hacia dónde dirigir los cambios
Las clases de Educación Física son consideradas como un ámbito de movimiento permanente...	A la consideración de la clase como un ámbito de aprendizaje, teniendo claro que para aprender es necesario:
...en las que algunos alumnos se mueven menos o más limitadamente (los menos hábiles, las niñas, los que, por alguna causa, son discriminados por el grupo);	- el movimiento y la quietud; - la acción y la reflexión; - la observación y el registro (escrito, gráfico, etcétera);
... en las que no hay posibilidad de "aquietarse" para compartir una reflexión.	- el análisis, la discusión y el acuerdo con los compañeros; - la evaluación (propia, de los compañeros, del docente).

¹¹ Para una mejor comprensión de este capítulo, véase "Sentido formativo de la Educación Física en la escuela", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General*, op. cit.

Qué se quiere cambiar	Hacia dónde dirigir los cambios
Las propuestas que no tienen un sentido explícito para los chicos.	A la posibilidad de proponer situaciones de enseñanza significativas y comprensibles.
Una idea de la clase como un ámbito para la aplicación de estímulos para el desarrollo.	A la comprensión de la clase como una compleja estructura en la que el adecuado planteo de actividades de aprendizaje se convierte, simultáneamente, en un estímulo para las múltiples capacidades que se ponen en juego.
Una confusa idea de exploración relacionada con un "dejar hacer" de los niños.	A la posibilidad de presentar la exploración y las situaciones problemáticas que organicen la búsqueda de resoluciones de los niños en función de los contenidos que el docente quiere enseñar.
Una idea de que conocer el cuerpo significa reconocer por su nombre y utilización cada una de sus partes.	A la sistematización de los contenidos relacionados con el conocimiento del propio cuerpo.
Que el conocimiento del cuerpo es una consecuencia del movimiento.	
La clase es un ámbito en el que el saber y el poder están exclusivamente en manos del docente.	A reconocer que la clase coordinada por el docente es un ámbito en el que los niños pueden aprender tanto del docente como de las situaciones que éste propicie para el intercambio de saberes entre pares. Y que, también, éstos pueden colaborar en la elaboración de las normas que regulan la convivencia de la clase.
Todos los contenidos se enseñan de la misma forma y con el mismo "método".	A encontrar la forma más apropiada de enseñar cada contenido según sus características.
Las actitudes y los valores deben aprenderse "porque el maestro los explica".	A enseñar a observar y analizar, a fundamentar con razones, en diálogo y en función de valores, las actitudes que cada uno tiene en relación consigo mismo, con los demás, con el medio.

La tarea de los profesores de Educación Física en cada escuela será la de construir los puentes para transitar este camino. Uno de esos puentes consistirá en presentar las propuestas de enseñanza más adecuadas.

LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

La propuesta de enseñanza es el conjunto de acciones que cada docente va a desplegar para propiciar el aprendizaje de un determinado contenido que ha seleccionado, "cruzando" las siguientes variables:

- ▲ qué se quiere enseñar (el contenido), cuál es la intención del docente (los propósitos) y el nivel de alcance que se puede proponer (el objetivo);
- ▲ los "saberes previos" de los chicos, para lo cual se hace indispensable hacer una evaluación diagnóstica;
- ▲ las actividades de aprendizaje que son adecuadas para enseñar dicho contenido y que se vinculan con diferentes estrategias de enseñanza.

Con esta afirmación se intenta establecer una diferencia entre:

a) una propuesta basada en la exclusiva "ejercitación" de lo que se quiere enseñar; por ejemplo, propongo que pasen y reciban de diversas formas, en situaciones de complejidad creciente –aumentar distancias, en movimiento, con oposición...–; o

b) una propuesta en la que se considera que, para enseñar pase y recepción, es necesario:

- hacer propuestas simultáneas de diverso nivel de dificultad que desafíen a todos según sus posibilidades;
- destinar un tiempo a la reflexión y a la elaboración, en situaciones que les permitan darse cuenta de que a diversos compañeros deberán pasarles de distintas formas, según cómo éste pueda recibirla;
- enseñar a observar las variables espacio-temporales del pase y la recepción (dirección y "momento" del pase, búsqueda de un espacio adecuado para la recepción...) para aportar a la anticipación de las trayectorias más adecuadas en función de cada situación por resolver;
- también destinar un tiempo a evaluar para "darse cuenta" de cómo realiza los pases y si tiene algo que corregir (y no decir siempre "con él no juego porque no sabe atajar...").

Esta segunda visión de la propuesta de enseñanza requiere un serio análisis del contenido y de las actividades de aprendizaje que deben realizar los alumnos.

A continuación, entonces, se precisan algunas ideas sobre estas actividades de aprendizaje y su relación con las propuestas de enseñanza.

Es importante diferenciar la acepción con la que se usa la palabra "actividad", casi de uso cotidiano, de lo significado por la expresión "actividad de aprendizaje".

Los niños pueden aprender en las más variadas situaciones, desplegando un sinnúmero de actividades, cosas no previstas o no anticipadas por su docente.

Las actividades de aprendizaje son aquellas que el niño va a realizar, a partir de las propuestas del docente, para el aprendizaje de un determinado contenido.

Es la actividad en la cual el profesor pone su intención enseñante. En el caso del ejemplo anterior, la segunda propuesta del docente promueve que el niño observe las posibilidades de recepción de su compañero y ajuste la fuerza y la dirección de su pase en función de aquéllas; que evalúe su desempeño simultáneamente con el de su compañero. Todas estas son actividades de aprendizaje que incluyen "pasar" y "recibir", pero ayudan a construir un criterio inteligente sobre su utilización, alejándolo de una actividad mecánica o repetitiva.

Otro ejemplo:

Proponer el juego en el que dos niños deben sostener varios papelitos "aprimados" entre diversas partes del cuerpo puede responder a diversas ideas del docente.

Puede presentarlo como un momento de juego en pequeños grupos, cooperativo y recreativo; puede presentarlo como un juego de competencia entre grupos a ver cuál es el que puede sostener más papelitos, por ejemplo. En ambos casos puede suceder que al final se haga una evaluación de "si les gustó", "si fue entretenido" o "cuántos papelitos sostuvieron", para declarar al ganador.

En este proceso que se relata puede ser que "pasen muchas más cosas" que las que se propuso el docente (que registren sensaciones propioceptivas, que discutan entre todos cómo organizarlo y lleguen a un acuerdo..., que alguien no quiera tocar a otro..., etcétera), pero no son actividades propiciadas por la propuesta de enseñanza del docente. Es posible que algunos alumnos las realicen y que otros no.

Entonces, si el docente quiere enseñar en tercer grado el contenido: "registro de contactos", tiene que asegurarse de que propone "algo" que ayuda a concentrar la atención de todos los niños en esas partes del cuerpo.

Es decir, selecciona ciertas *actividades de aprendizaje* que harán que:

- *dialoguen y acuerden* sobre el número de papelitos, lo que implica anticipar una cantidad de contactos;
- *reconozcan* partes del cuerpo "juntables";
- *lleven a la práctica lo que organizaron*;
- *registren las sensaciones propioceptivas* para mantener los contactos y sostener los papelitos.

Dialogar, anticipar, registrar, verbalizar, atender, son ejemplos de actividades de aprendizaje.

¿Cómo se propician determinadas actividades de aprendizaje?

Con consignas adecuadas...

LAS CONSIGNAS COMO PUENTES ENTRE LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Para poner en juego las actividades del ejemplo mencionado, podría darse esta consigna:

"Calculen primero y retiren después la cantidad de papelitos que van a poder sostener entre partes de los cuerpos de ustedes: los papelitos blancos se usarán para ser sostenidos entre partes iguales y los de color para las diferentes".

Después de que cada pareja probó y cambió los roles, el docente puede pedir:

- "observen si todos los grupos lo resolvieron de la misma forma";
- "observen cuántos papelitos pudieron sostener y en qué posiciones";
- "¿hubo mucha diferencia entre lo que habían calculado y lo que pudieron sostener?";
- "traten de caminar sin perder los papelitos";
- "¿qué problemas tuvieron?".

En este caso, para poner en juego lo aprendido sobre el propio cuerpo en una situación compleja, una consigna aparentemente sencilla suscita una actividad en la que la atención simultánea a las sensaciones de contacto de diversas partes del cuerpo avanza desde aprendizajes ya realizados (la identificación de cada una de las partes y de las sensaciones que de ella provienen) hasta la posibilidad de registro del cuerpo y sus segmentos en su totalidad.

Para esta tarea, la utilización de los ejes presentados en el apartado "Contenidos" es de gran ayuda, porque los ejes focalizan la atención sobre el contenido seleccionado, definen la actividad de aprendizaje que los niños deben realizar y por lo tanto ayudan al docente a presentar las consignas más adecuadas.

Para la presentación de la propuesta a los alumnos, es necesario pensar una consigna que sea comprensible para ellos, que brinde la información suficiente para que inicien la tarea con claridad, pero que también dé lugar a que los niños se formulen preguntas.

Esta primera consigna será el disparador de la actividad.

La retroalimentación de la tarea se producirá a través de las sucesivas intervenciones del docente en función de lo que observa, de los comentarios o preguntas de los niños, etcétera.

La evolución de la Educación Física escolar desde una concepción mecanicista del movimiento hacia la idea de que el movimiento es expresión, es conocimiento del cuerpo, es resolución de problemas, cambia la visión de lo motor, sin dejarlo de lado en ningún momento.

Para la Educación Física enseñar implica concebir el fenómeno del aprendizaje simultáneamente motor, cognitivo, social, de forma inseparable.

No significa valorizar la Educación Física sólo porque enseña a pensar o porque pone en marcha procesos cognitivos (como las materias consideradas tradicionalmente "básicas"), porque de ese modo se sostiene el argumento de la complementariedad de ésta con respecto a otras disciplinas.

Es reconocer que no se puede concebir el enseñar y el aprender en Educación Física si no es de esa forma.

En las propuestas de enseñanza, hacer y analizar los hechos son procesos que se relacionan, enriqueciéndose recíprocamente.

Para superar la reflexión individual y aislada, se propone la verbalización de las acciones como una forma de propiciar y compartir ese análisis, hacerlo sistemático, poder comunicarlo y que sea fuente de aprendizaje para otros, de evaluación para todos.

Las reflexiones generadas por los alumnos tienen que ser interesantes para ellos, tener un sentido. Las conclusiones que aparezcan deben ser incluidas de alguna forma en la próxima propuesta de actividad de aprendizaje para que se vayan dando cuenta de su importancia o de su utilidad.

Preguntar y hacer que se fije la atención en algo en particular, hacerlos reflexionar, es una forma de enseñar que, en algunos casos y para algunos contenidos, resulta indispensable para que los niños aprendan. Por lo tanto es necesario tener claro cuándo promoverla y por qué.

Existe una gran diferencia entre provocar la reflexión de los niños sobre la práctica y que el docente explique cosas diversas mientras éstos escuchan. Tampoco es el caso "esperar que el niño llegue a darse cuenta" y que el docente permanezca callado; tampoco que el niño exprese algo y el docente "arme" la reflexión.

A continuación se presenta un cuadro que incluye las posibilidades de reflexión en primer ciclo, y la referencia a los apartados en los que se encontrarán desarrollados:

En primer ciclo será <i>necesario y posible</i> :	En el apartado:
▲ que los niños puedan nombrar o reconocer los nombres de las nociones espaciales o temporales, de partes del cuerpo, posiciones y movimientos que se proponen como contenidos;	"Contenidos"
▲ que los niños comuniquen sus hipótesis o las formas de resolución de tareas exploratorias, situaciones problemáticas o juegos;	"La exploración" "Las situaciones problemáticas" "Los juegos"
▲ que los niños dialoguen para acordar juegos o resolver conflictos que se presenten durante su desarrollo;	"Los juegos"
▲ que los niños realicen algunas reflexiones sobre sus desempeños y los de sus compañeros en términos de posibilidades y limitaciones o dificultades;	"Evaluación"
▲ que los niños expresen sentimientos de agrado o desagrado con relación al contenido, a la propuesta de enseñanza y también a las situaciones que se susciten en relación con los otros.	"Las propuestas de enseñanza para el conocimiento y la relación con el medio social"

LA EXPLORACIÓN

Explorar implica para los alumnos:

- ▲ tener algunas preguntas para "indagar" y elegir cómo responderlas (cuáles son las acciones necesarias para ello);
- ▲ tener deseo de iniciar una búsqueda de respuestas, animarse a hacerlo, confiar en sus posibilidades;
- ▲ tener una idea previa para "poner a prueba" (a la que se llama hipótesis) y accionar en la búsqueda para confirmarla o descartarla;
- ▲ reconocer el resultado de lo que hicieron: observar y "darse cuenta" de qué pasa con los objetos, con el propio cuerpo, con los otros, a partir de sus acciones.

La exploración es un proceso de búsqueda que, pensado en términos amplios, debe ser motor permanente de los aprendizajes que promueve la Educación Física.

Si antes les decíamos a los niños: "Vayan picando la pelota hasta esa

línea y vuelvan", ahora no lo "convertimos" en un planteo exploratorio al decirles: "A ver quién puede picar la pelota hasta la línea y volver".

¿Por qué no? Porque el niño continúa realizando la misma actividad de aprendizaje. No se trata de formular consignas que "suenen" más flexibles, sino de proponerles una actividad de aprendizaje diferente, en la que no se puede anticipar una respuesta, sino, al contrario, que se les presenten preguntas y se dé lugar a que los mismos alumnos se pregunten.

Los niños exploran cómo resolver un problema de movimiento, cómo aprovechar "eso" que aprendieron en otra situación, cómo relacionarse con los demás, si pueden solos, si piden ayuda, si se animan a enfrentar situaciones difíciles, etcétera.

En algunos casos son los mismos alumnos los que se ponen a prueba. Y después que dejen la escuela lo seguirán haciendo si el docente les enseña a aprender de esta manera, confiando en sí mismos, no dependiendo siempre de la propuesta, de la mirada o de la evaluación de otro.

Entonces, será oportuno diferenciar tipos de exploración y su relación con el aprendizaje de distintos contenidos:

- ▲ la exploración de las propias posibilidades y limitaciones de movimiento, en el marco de la construcción del conocimiento sobre su propio cuerpo;
- ▲ la exploración de un objeto en sus propiedades y posibilidades en la línea de construcción del conocimiento sobre los objetos;
- ▲ la exploración de las propias posibilidades en la utilización y el manejo de los objetos, en la construcción de las habilidades motoras;
- ▲ la exploración libre o guiada, aplicando diferentes acciones en la búsqueda de respuestas a una situación en lo que se podría denominar "resolución sobre la acción";
- ▲ la resolución de un problema tomando distancia para reflexionar sobre la situación en lo que sería "la planificación o la anticipación de las situaciones".

Estos diferentes matices que puede presentar la tarea exploratoria en el proceso de aprendizaje de los niños constituirán instancias de integración en las que cada una de las anteriores ayudará a organizar la siguiente.

LAS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

Es necesario tener claro que, al hablar de "situaciones problemáticas", no se hace referencia a los "problemas" que se presentan en el juego y que son imprevisibles. Se habla de las situaciones preparadas por el docente, pensadas con anticipación, para enseñar algunos contenidos en particular (lo que no quiere decir que todos los contenidos se tienen que enseñar a través de situaciones problemáticas).

¿Qué características tienen?

- Son *elaboradas por el docente* en función de la enseñanza de un contenido concreto.
- Definen claramente el problema por resolver. Esto quiere decir que *definen las características del problema y no su forma de resolución*, tarea que deberán abordar los niños.
- La búsqueda de la resolución implica un proceso de "ensayo", "observación del resultado", "evaluación de posibles errores", "corrección", "nuevo ensayo", y así sucesivamente... A esto se hace referencia cuando se señala que pone más fuertemente en juego aspectos cognitivos.
- La claridad del objetivo actúa como *guía de la evaluación*, la que es realizada por el niño o el pequeño grupo sin depender del profesor.
- Pueden resolverse de diversas formas. Es aconsejable que en el proceso de resolución los niños pongan *en juego "algo nuevo", algo todavía no probado, o no resuelto, para que la situación presentada sea verdaderamente problemática y los desafíe.*
- Toman en consideración los saberes previos de los alumnos: el docente define el nivel de dificultad de la situación que se presenta a partir de ellos.

En la *consigna de presentación* de la situación se deben explicar claramente las condiciones, las reglas del problema, pero no se debe indicar o dar pistas de cómo resolverlas.

Resolver problemas supone dos aprendizajes diferentes: el de la resolución efectiva de la situación problemática presentada y el de la toma de conciencia del proceso llevado a cabo.

Lo más importante es que cada niño disponga de la mayor cantidad de aprendizajes variados que pueda poner en juego en el momento en que una determinada situación se le presente para su resolución. Aquí se encuentra uno de los fundamentos de la propuesta de enseñanza variada: la mayor disponibilidad de los aprendizajes.

En este sentido, la conciencia de lo aprendido facilita la selección. El lenguaje adecuado facilita el acuerdo con otros.

EXPLORACIÓN, IMITACIÓN Y SITUACIONES PROBLEMÁTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES MOTORAS

El docente debe tener en claro que facilita el aprendizaje de un contenido si lo enseña de las formas más adecuadas a las características del mismo y a su posibilidad de integración en futuros aprendizajes.

Si un contenido que conviene ser explorado es enseñado por imitación, se pierden oportunidades de integración en otras propuestas que permitan profundizarlos, incluirlos en otras situaciones o en situaciones más complejas.

Si un contenido debe aprenderse para resolver problemas, deberá enseñarse de tal modo que la observación, la decisión y la organización necesarias para esa resolución estén en manos de los niños.

El aprendizaje de tipo exploratorio deberá ser prioritario cuando el docente enseñe en este ciclo habilidades motoras "abiertas":

"El contexto espaciotemporal tiene que ver con todo lo que ocurre, o puede ocurrir, en la situación de aprendizaje o de realización de la actividad. La noción de ABIERTO resalta lo que destacábamos como incierto, variable y que exige operaciones cognitivas que permiten anticipar y evaluar lo que puede o no puede ser. Decimos que los deportes de conjunto son de carácter abierto, porque es difícil que se repitan las mismas acciones, una y otra vez; es más, se trata de que el oponente conozca lo menos posible cómo actuaremos".¹²

El aprendizaje exploratorio dará lugar a la práctica variada, y ésta debe constituirse en un proceso de invención y elaboración que supere el concepto de una simple repetición.

Involucrará a quien explora en un procesamiento de las diferentes informaciones más rico y complejo, al mismo tiempo que ayudará a elevar la significación de la tarea al poder proponer cada ensayo desde los saberes previos de cada alumno y otorgarle a la actividad un sentido y una proyección en su "para qué".

En primer ciclo no se debe atender a la resolución técnica de las situaciones, en cuanto a la precisión en el modo de moverse, porque no se han construido las estructuras en forma suficiente como para preocuparse por este requisito.

Los criterios expuestos sobre la exploración no invalidan la posibilidad de que los alumnos integren a éstas otras respuestas motrices que han logrado conocer a través de la observación, la imitación o la reproducción de las acciones de otro u otros, o en sus aprendizajes espontáneos.

En cambio, si lo que se pretende es enseñar un modelo, no es conveniente pedir que exploren sus propias formas para después decir cómo se debe hacer: lo único que podrían hacer es acertar la respuesta esperada por el docente.

Para la enseñanza de las habilidades motoras "cerradas", en cambio, el planteo de situaciones de enseñanza podrá ser diferente, porque estos contenidos, por sus características, en algunos casos por su nivel de riesgo y en muchos casos porque su sentido está dado, justamente, por la imitación de un modelo, no hacen aconsejable la posibilidad de su exploración.

"Decimos que una actividad deportiva es de carácter CERRADO cuando el contexto espaciotemporal es estable y con pocas modificaciones. Este es el caso del tiro libre en baloncesto. No se espera que la canasta se mueva, sino que es el sujeto el que actúa conociendo las referencias espaciales y temporales de forma concreta. Las habilidades llamadas gimnásticas pertenecerían a esta categoría."¹³

Cuando se presenta a los alumnos la posibilidad de búsqueda de resoluciones, es porque se está dispuesto a respetar cada una de ellas, y, en todo caso, tomarlas como punto de partida de un proceso de corrección. Pero nunca de estricta imitación de un modelo.

Si hay un modelo al que arribar, éste se constituirá en el punto de partida desde el cual el docente pondrá su enseñanza.

¹² L. M. Ruiz Pérez. *Deporte y aprendizaje, op. cit.*

¹³ *Ibid.*

También en este caso la claridad en el proceso de enseñanza implica honestidad en los caminos que se les presentan a los niños.

LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA PARA EL CONOCIMIENTO Y LA RELACIÓN CON EL MEDIO SOCIAL

El eje que hace referencia al cuerpo y el medio social incluye, como se habrá observado en la secuencia, contenidos de diversas características. En muchos casos se lo llama "el eje actitudinal" sin comprender con claridad que en los tres ejes se proponen contenidos en los que pueden analizarse aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales (se ha dicho que esta división no se tendrá en cuenta en la presentación de los contenidos).

En la vida cotidiana de las escuelas pueden escucharse las siguientes frases: "Los valores se aprenden como una consecuencia del juego"; "La socialización, como resultado de salidas, campamentos, o la vida en la naturaleza"; "Hacer ejercicio hace bien"; "El deporte educa para la salud".

Si bien es cierto que la realización de ciertas actividades puede provocar diversos aprendizajes esperables y no esperables, favorables o no, habilitantes o inhibidores, es necesario recordar que este documento propone líneas para el aprendizaje en el contexto escolar.¹⁴

Se considerarán, entonces, las propuestas *intencionales* que realice el docente para enseñar esos contenidos en particular.

En las clases de Educación Física tendremos en cuenta, básicamente, dos líneas de acción:

- una relacionada con lo anticipable, lo planificado, lo que se prevé, en función de enseñar estos contenidos;
- otra, vinculada a las intervenciones de los docentes ante los imprevistos, ante ciertos conflictos que se pueden suscitar entre los niños o en la misma propuesta de enseñanza.

Es oportuno abordar estas líneas referidas más especialmente a los juegos y, en un concepto más amplio, a la perspectiva social de la clase de Educación Física.

LOS JUEGOS

Cualesquiera de los planteos de juego que se proponen¹⁵ para este ciclo se constituirán en experiencias de aprendizaje y placer, en tanto el docente, en su propuesta de enseñanza, tenga claro que:

- ▲ Jugar implica desafío o, lo que es lo mismo, nivel de dificultad adecuado o superior a lo conocido.

¹⁴ Véase "El aprendizaje escolar", pág. 216 de este documento.

¹⁵ Véase "Contenidos", pág. 218 de este documento.

- ▲ Jugar implica comprensión de un sentido:
 - comprender cuál es el objetivo del juego;
 - reconocer cuáles son los problemas que hay que resolver;
 - diferenciar si esa resolución es individual o grupal (en este último caso es indispensable que los niños tengan tiempo para organizarse, formular hipótesis sobre formas de resolución, distribuir roles si fuera necesario).
- ▲ Jugar implica organizarse, dialogar, hacer acuerdos.

Los niños deben aprender a comunicarse en diversos códigos.

El juego existe en la medida en que hay comunicación y, por lo tanto, se presenta como una excelente oportunidad para las propuestas de enseñanza en este contenido (por ejemplo, aprender un lenguaje específico para poder entenderse, escuchar y plantear sus ideas, organizar códigos no verbales, etcétera).
- ▲ Jugar implica ajustarse a reglas.

En el comienzo del ciclo se puede enseñar que la regla regula la posibilidad de jugar, y explicar su fundamento. Hacia el tercer grado puede enseñarse que hay reglas en los juegos que pueden ser modificables, y hacer propuestas para que los niños tengan esta experiencia y puedan evaluarla.

En todos los casos y cualquiera sea su origen, la regla, una vez aceptada, debe hacerse cumplir siempre, lo que ayudará a comprender su sentido.
- ▲ Jugar todos implica reconocer y respetar las diferencias.

En cada grupo se presentan diferencias más o menos evidentes, más o menos incidentes, que será necesario integrar en un proyecto único constituido por la situación de enseñar y aprender en la clase.

Género, procedencia, creencias, costumbres, prejuicios, sensibilidad, situaciones familiares o socioeconómicas, capacidades, edad, ideas sobre la Educación Física, el juego, el cuerpo, la competencia, definen a docentes y alumnos, y les presentan el gran desafío del aprendizaje social: reconocerse como otros, respetarse como diferentes, proyectar en común.

En primer ciclo es importante que el docente proponga juegos diversos para lograr que cada uno de los niños consiga reconocer que tiene tantos momentos de "lucimiento", de éxito, como momentos de dificultad, en los que requiere ayuda; juegos que incluyan exitosamente las competencias de las niñas y de los niños.

Es necesario también que el docente favorezca el reconocimiento grupal de la validez de lo fuerte y lo suave, lo rápido o lo tranquilo, la oposición y la cooperación, proponer y escuchar, según los contextos y las diferentes situaciones.

Es indispensable que los niños se reconozcan y sean reconocidos como competentes ante tareas y juegos presentados en las clases de Educación Física: es la base para que no haya niños que digan "Yo no sirvo para esto", o que haya niños en los campos de juego... pero sin que jueguen verdaderamente.

Jugar es un derecho de todos los niños. Hay que prepararlos para el ejercicio de ese derecho, que consistirá en lograr que se sientan capaces de jugar y de respetar que los compañeros lo hagan.

Desde este punto de vista se habla de reglas relacionadas con principios, con derechos humanos básicos; la experiencia pedagógica de la Educación Física escolar debe priorizarlas por sobre cualquier otro criterio de decisión.

"Todos los niños del grado tienen las mismas oportunidades de jugar, y nadie puede quedar afuera" es un ejemplo de regla con la que la Educación Física escolar enseña los derechos humanos, en este caso, el derecho a la educación.

"No pisar la línea" es una regla que debe ser respetada por convención, pero su no cumplimiento no pone en juego la dignidad humana.

No resultará conveniente proponer juegos de eliminación de los que algunos alumnos queden rápidamente excluidos. Será preferible plantear cambios o rotaciones de roles en que los alumnos sigan participando con un real protagonismo.

Dada la cantidad de horas de Educación Física con que los alumnos cuentan a lo largo de toda la semana, no resulta conveniente desaprovechar este tiempo restándoles posibilidades de participación. Asimismo, aquellos que son eliminados en las primeras etapas de los juegos son, por lo general, los que más dificultades presentan para resolver situaciones, menos experiencias de movimiento tienen y, por lo tanto, más necesitan moverse y jugar.

Se hace necesario alertar sobre el "uso" de la competencia en tareas no competitivas, como una suerte de estímulo externo destinado a "motivar" en propuestas que no interesan, o bien de darle sentido a un juego que pareciera que no puede tenerlo si no se logra proclamar a un ganador.

En la medida en que un niño siente que una tarea lo desafía, está ya estimulado para abordarla y no requerirá del enfrentamiento o la comparación con otro para llevarla adelante. El conflicto que surge es de por sí suficiente, motivador.

En este sentido, es importante que al niño se le presenten propuestas competitivas, propuestas cooperativas, situaciones problemáticas, para que resuelva y diferencie las alternativas que se le ofrecen en su camino de aprendizaje.

LA PERSPECTIVA SOCIAL DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Al referirse a los juegos se hace mención a la mayoría de los contenidos relacionados con este eje: el aprendizaje de los mismos juegos, la resolución grupal de los problemas (en la línea de lo táctico), de los conflictos (en la línea de actitudes y valores que se comprometen en la situación de juego), y la relación con las reglas. Pero debe decirse que hay una perspectiva social de la clase, que abarca el juego pero lo excede, que incluye las relaciones que cada uno "pone en juego" con los demás, con el docente, con el aprendizaje disciplinar, con el esfuerzo por superarse.

Si bien el docente es considerado un "modelo" portador de actitudes y valores, esta característica no es suficiente para afirmar que los enseña. Estos contenidos requieren de la presentación de propuestas de enseñanza específicas.

Las normas y las reglas establecen límites, y son necesarias para la convivencia, tanto en la sociedad como en el grupo de aprendizaje. Una de las funciones de la escuela es ayudar a *construir los límites para definir las posibilidades* de esa convivencia.

Ante ciertos "excesos" de los alumnos en la clase, por ejemplo, los insultos, el docente establece una regla que los prohíbe. Con mayores o menores explicaciones, con más o menos dureza, intenta regular el ámbito de convivencia de la clase.

En este aspecto es necesario tener muy claro que es diferente plantear que la escuela o la clase posee una regla que no deja lugar a las malas palabras, por ejemplo, y que, por lo tanto, hay que respetar esa regla, y otra, en cambio, es aprender a respetarse y considerar como una manifestación de ese respeto el no insultarse.

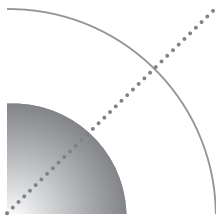
Un niño competente es el que tiene elementos para elegir qué hacer, razones que fundamenten sus actos, limitaciones de las cuales "no pasarse", etcétera, tanto en la escuela como fuera de ella, con un adulto al lado o sin él. Llamáramos a esto propiciar una cierta autonomía moral de acuerdo con las características de cada edad.

Entonces no se tratará sólo de incluir reglas, sino de ayudar a que se desarrollen argumentos, fundamentos de la propia acción: el niño puede no entender por qué decir malas palabras significa no respetar al otro o, también, puede no compartir esa idea.

Por consiguiente, quizás, en un primer momento en la escuela se puede ayudar a mejorar la relación grupal en la clase y en el juego si se marcan claramente los límites, las normas que se deben cumplir y dentro de las que todos tienen que actuar, siempre con una fundamentación por parte del docente del porqué de esa norma.

Pero, simultáneamente, es indispensable buscar las circunstancias en las que los niños puedan ser partícipes, en situaciones sencillas y concretas, de la elaboración de normas con su correspondiente fundamento.

En primer ciclo no se puede esperar que los niños propongan y hagan respetar la totalidad de las normas ligadas a la organización y a la convivencia, pero sí es edad para aprender que la norma no es asunto de otros, sino que cada uno tiene parte en su elaboración, cumplimiento y control.



EVALUACIÓN

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Y LA DIVERSIDAD DE PUNTOS DE PARTIDA

El conjunto de los saberes previos que tienen los niños al ingresar a cada grado del primer ciclo deberá ser evaluado por el docente de Educación Física.

La evaluación diagnóstica, entendida como el reconocimiento de lo que los alumnos saben para seleccionar desde allí qué se va a enseñar y con qué nivel de dificultad, puede ser pensada en dos direcciones:

- la que se realiza al principio del ciclo lectivo, como el punto de partida para el diseño del planeamiento disciplinar institucional y del año;
- la que se realiza en cada situación en la que, a lo largo del año, 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.

Es oportuno reflexionar sobre la evaluación diagnóstica de principios de año para no correr el riesgo de "formalizar" el concepto, es decir, no convertirla en un mero trámite para cumplimentar una exigencia institucional o en la aplicación de pruebas estandarizadas que se encuentran alejadas de la realidad de los alumnos.

Conviene reconocer la importancia de ese delicado encuentro, en el marco de la clase, del docente con cada niño, de ambos con el "grupo", de todos con la tarea en común: enseñar y aprender en Educación Física. Esta tarea sólo puede llevarse a cabo si cada uno quiere, sabe y puede enseñar y aprender, a partir del reconocimiento de cada uno en su individualidad y en la valoración de cada uno en su singularidad, más allá de las diferencias.

Es el momento de "sellar el pacto" de enseñar y aprender entre todos.

Todos, a lo largo de su vida, han aprendido cosas. Si desde el inicio hay "ídolos" y "troncos", buenos y malos, exitosos y "tolerados", en realidad, todos pierden en el proceso.

Si desde el comienzo lo que se pone en juego y lo que se evalúa son las "condiciones" o las "capacidades" naturales, no se arman buenos cimientos para ese enseñar y aprender.

Evaluar los saberes no es inicialmente revelar los no-saberes. Al contrario. Es poder poner en común todo lo que se sabe para, desde allí, construir el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre lo que se puede hacer.

Es poner el "poder" en el centro de la escena: el "yo puedo" y el "nosotros podemos" anima a enfrentar lo desconocido, lo difícil, lo distinto, el desafío. En una palabra, a enfrentar la situación de aprender.

En cambio, si ese primer encuentro de docente, niños y tarea se orienta para evidenciar qué es lo que no se sabe, no hay pacto posible: el único que sabe es el docente, en el que queda depositada toda la energía de convertir expectativas diversas de movimiento y juego en procesos de aprendizaje.

Los niños ingresan a la escuela con grandes expectativas y las primeras formas de reconocer sus saberes determinarán en gran medida su relación con las clases de Educación Física.

Será fundamental, entonces, pensar muy bien qué observar, con qué criterios, con qué instrumentos y cómo compartir la información obtenida.

Se abordará la evaluación de ciertos aspectos individuales, y otros grupales, que ofrezcan al docente una idea general de ese año.

En esta etapa será conveniente prestar atención a algunos indicadores que puedan dar cuenta de aspectos generales y relevantes de las conductas de los niños en la clase de Educación Física mucho más que analizar de forma pormenorizada algún desempeño aislado.

Los ejes que han sido presentados como organizadores de los contenidos, focalizadores de su enseñanza, permiten también seleccionar indicadores para la evaluación.

Por ejemplo:

▲ En relación con los contenidos enseñados en el eje "El propio cuerpo", se podrá evaluar:

- el nivel de dominio de su cuerpo, tomando como indicadores, por ejemplo, el control de equilibrio después de la ejecución de algunas habilidades, el impulso adecuado según el tipo de salto, la forma de lanzamiento en la manipulación de objetos;
- la confianza en sí mismo, proponiendo como ejemplos de indicadores: la posibilidad de ser observado, la disposición a enfrentar nuevos problemas o desafíos de movimiento y juego, la posibilidad de pedir ayuda cuando considera que le hace falta;
- la posibilidad de reconocer o anticipar riesgos, tomando como ejemplos de indicadores la descripción de sus posibilidades y limitaciones para una acción particular, la descripción de "lo que hay que tener en cuenta para no lastimarse" ante una consigna del docente y la posibilidad de mantener la atención sobre estos cuidados mientras juega.

▲ En relación con los contenidos enseñados en el eje "El cuerpo y el medio físico", se podrá evaluar:

- su orientación en el espacio, adoptando como indicador el nivel de complejidad en la comprensión y la utilización de las nociones espaciales;
- su posibilidad de probar, observar y ajustar su movimiento en función de las características de un objeto, tomando como indicador la relación que establece en la exploración de un objeto nuevo, desconocido para él;
- la atención a las normas de cuidado del lugar y de los objetos de la clase.

▲ En relación con los contenidos enseñados en el eje "El cuerpo y el medio social", se podrá evaluar:

- las posibilidades de comunicación con el docente y con sus pares, tomando como indicadores, por ejemplo, si puede ponerse de acuerdo para jugar con otro, si varía la elección de sus compañeros, si puede dialogar, manifestar afecto, enojo, explicar una idea, si reconoce y acepta diferencias culturales, si interpreta y responde a las consignas;
- la actitud ante los problemas/conflictos grupales: por ejemplo, si necesita la mediación del docente, si se aísla y se aleja, si trata de resolver las cuestiones "a los golpes";
- la atención para cuidar a los compañeros, tomando como indicadores, por ejemplo, si puede pedirles disculpas cuando es necesario, si no se burla ante un error del otro.

ORIENTACIONES PARA EVALUAR EN LAS CLASES

Se evalúan los aprendizajes de los niños y las propuestas de enseñanza.

En el primer caso se trata de que el docente indague, de diversas formas, el nivel de apropiación por parte de los alumnos de los contenidos enseñados.

En el segundo caso, se evalúa lo que hizo el docente para favorecer esa apropiación: si las propuestas presentadas fueron adecuadas, o sea, si ofrecieron condiciones a todos para aprender.

Se hace necesario revisar las formas más tradicionales de evaluar, que eran las que tenían en cuenta la ejecución aislada de una habilidad (sucesión de saltitos en un pie, conejito, flotación dorsal, recepción de un pase) o un concepto más general que incluía una suerte de promedio entre habilidad y "conducta".

En este sentido, sería conveniente que el docente considere algunas ideas para revisar qué, cómo y cuándo evaluar:

- ▲ Es esperable que los contenidos que se evalúen sean los que han sido enseñados en las clases, haciendo el esfuerzo de diferenciarlos de saberes aprendidos fuera del ámbito escolar.
- ▲ Si bien el proceso evaluativo está inserto en "la cotidianidad" del proceso de enseñanza, no es indispensable evaluar todo lo enseñado.
- ▲ En cada situación, el docente definirá el momento en el que va a evaluar. Es aconsejable hacerlo cuando las adquisiciones puedan ser integradas en aprendizajes más amplios, más complejos, incluso más significativos para los niños (una habilidad ejecutada en forma aislada o una mano levantada cuando se menciona "derecha" no dan cuenta por sí solas de un aprendizaje).
- ▲ Es necesario incluir dentro de la evaluación la posibilidad de formular hipótesis, anticipar caminos y formas de resolución, tomando conciencia de los procesos propios de aprendizaje, de logros y dificultades, utilizando un lenguaje adecuado. Lo que no quiere decir que haya aprendizaje sólo cuando se

produce esa conceptualización: son momentos de integración diferentes, no sucesivos sino espiralados, que se enriquecen mutuamente, y que es importante promover porque "son dos caras de una misma moneda".

▲ La evaluación que propone el docente no implica un control de todo lo que sucede en la clase, pero es necesaria porque no se puede suponer que los niños han aprendido "como consecuencia" de la realización de determinadas actividades. Es preciso considerar que la asistencia a las clases no garantiza los aprendizajes esperados si no se acompaña de una propuesta de enseñanza, la utilización de determinadas estrategias y una evaluación de estas últimas.

Hay productos de aprendizaje que "están a la vista" continuamente, y el docente, al atenderlos, tiene una información constante de la marcha del proceso de aprendizaje, y sobre esa base va realizando correcciones a su propuesta de enseñanza (por ejemplo, agregando una regla para crear nuevas dificultades, proponiendo una reunión para reflexionar sobre algún tema que considera necesario).

También hay determinados momentos en los que el docente selecciona un instrumento que le permita obtener información más específica sobre el nivel de apropiación individual de un contenido en particular o en un período determinado.

▲ Los instrumentos de evaluación serán elaborados en función de las características de cada contenido:

- cuando lo que se pretenda evaluar sean conceptualizaciones, ideas u opiniones de los alumnos sobre algo, se utilizarán instrumentos basados en la interrogación, el diálogo y la representación gráfica o corporal;
- cuando lo que se pretende evaluar se constituya en algo observable o brinde productos observables, se utilizarán instrumentos basados en la observación (del docente y/o de los compañeros). Será interesante en este caso tener en cuenta tanto aspectos cuantitativos como cualitativos.

▲ Los instrumentos de evaluación seleccionados deberán definir con claridad, en su aplicación, lo que el docente pretende evaluar y no distraer su atención hacia otros aspectos.

▲ La evaluación para la acreditación o la promoción, no debiera ser "una prueba" que se toma un día para determinar el alcance de un objetivo:

- porque es necesario que esta evaluación se sostenga en todas las instancias realizadas en un proceso durante un tiempo determinado;
- porque es necesario considerar que los aprendizajes no son para todos iguales, ni se producen al mismo tiempo.

Para resolverlo en forma práctica, se propone pensar una cantidad suficiente de indicadores para la evaluación de lo aprendido en relación con cada objetivo planteado.

▲ Es conveniente diferenciar la evaluación de la medición.

Cuando los docentes toman lo que se llama comúnmente "pruebas objetivas" (cuántos metros corren los alumnos, en cuánto tiempo lo hacen, cuántos lanzamientos aciertan), están midiendo un rendimiento cuantificable. La interpretación que se haga de los datos así obtenidos es la evaluación (qué análisis hace el chico de su rendimiento, cómo mejoró desde una toma anterior, etcétera).

Desde el enfoque que se presenta resultaría adecuada una evaluación que trascienda los aspectos meramente cuantitativos para atender a los aprendizajes que involucren al alumno en su totalidad.

Por ejemplo: si queremos evaluar distintas formas de lanzar, sería preferible ver si puede intentar formas nuevas, si se permite hacer variaciones aunque haya encontrado alguna solución favorable, si se permite errores, qué variables atiende para hacer variaciones, en lugar de hacer de esta evaluación "una prueba objetiva" (por ejemplo, en este momento, tenés que hacer diez lanzamientos de formas diferentes que logren pasar tal línea).

Quizá tengamos que hablar de un *conjunto de instrumentos para evaluar los aprendizajes de los chicos en un período determinado*, y no sólo uno al finalizar dicho período "para poner la nota en el boletín".

▲ En la aplicación de los instrumentos de evaluación es conveniente tener en cuenta que evaluar "aprendizajes" no es lo mismo que "evaluar al alumno".¹⁶

▲ Estos instrumentos nos dan una información que también es necesario interpretar. Esa información da sustento a interpretaciones, juicios y decisiones que docentes, y de algún modo también alumnos, asumen en el proceso de evaluación.

Por ejemplo: si lo que observamos es la vertical, quedaría claro que la vertical no es "la evaluación", sino que *ese desempeño requiere del proceso de interpretación* del docente. ¿Qué le dice esto al docente de lo que quiere que aprenda el niño? ¿Quiere que aprenda la vertical para que sepa la vertical?, ¿o es un desafío a su dominio del cuerpo? ¿Puede manifestar un dominio de su cuerpo de otra forma?

¿Es posible pensar en otro instrumento de evaluación que indique que el aprendizaje de los contenidos enseñados ha sido "capitalizado" en un mayor dominio de su cuerpo, aunque todavía no "le salga" la vertical?

Es cierto que en el momento de concretar prácticamente estas ideas se concentran muchas dificultades. Son muchos alumnos. Requeriría mucho tiempo hacer un seguimiento personal de, por ejemplo, la posibilidad de cada uno para resolver situaciones problemáticas. Se corre el riesgo de observar más a unos que a otros... Quizás estas, y otras muchas razones de este mismo tipo, sean las causas de la difusión de las llamadas "pruebas objetivas". Porque es una de las pocas formas de, aparentemente, "mirar a todos por igual"...

Se pretende poner énfasis en que, con la conciencia de todas esas dificultades, se hace necesario revisar las prácticas de evaluación por lo menos por dos causas:

¹⁶ Para ampliar el concepto véase A. Camilloni, "La calidad de los programas de evaluación", en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1998.

- porque "mirar a todos por igual" es una forma de hacer diferencias;
- porque "evaluar aprendizajes" de cada alumno es distinto de "evaluar al alumno".

Centrarse en la ejecución aislada de una habilidad no le asegura al docente evaluar qué o cuánto aprendieron sus alumnos con relación a los contenidos enseñados. Al no mediar ese proceso interpretativo que pueda "leer" la información que proporciona el instrumento, probablemente se encuentre evaluando las capacidades naturales¹⁷ del alumno o las adquiridas fuera de la escuela.

▲ Llevar un cierto registro de las adquisiciones de cada niño puede ayudar a definir a quién mirar especialmente hacia el fin de un período, para que no se recargue tanto la tarea en los últimos días.

▲ Compartir criterios e indicadores con los niños puede permitir establecer prioridades y elaborar algún instrumento operativo para el cierre.

Por ejemplo: el pase y la recepción son la primera habilidad motora "social", "cooperativa", que requiere de un otro para poder aprenderla, y que, a la vez, su eficiencia se define con un otro (porque es un pase a "Juan", y debe tener en cuenta las posibilidades de Juan para recibirlo).

Para un tercer grado se podría pensar en presentar una situación como la siguiente, en pequeños grupos (entre dos y cuatro niños):

Se realizarán pases con una pelota por fuera de un círculo (más o menos de 3 m de diámetro) durante un tiempo relativamente breve con la condición de que todos participen en forma semejante.

Los niños tienen que registrar su puntaje.

El docente les da un tiempo para registrar los puntos y reorganizarse antes de una próxima repetición con la idea de aumentar su eficiencia cada vez.

Un tipo de "prueba" como ésta permite al docente, observando rotativamente los diversos grupos en las sucesivas repeticiones:

- evaluar la correcta utilización de esas habilidades en función de la resolución del problema del juego;
- evaluar el respeto y la consideración al otro como diferente al adecuar el pase a sus posibilidades de recepción;
- la posibilidad de evaluar los logros y las dificultades propios y del compañero, y la de dialogar para resolver los problemas.

Para avanzar en esta propuesta, el docente puede pedir a cada uno de los chicos que anote la sucesión de puntajes, y analice qué hicieron para mejorar o comente los problemas por resolver.

¹⁷ Nos referimos aquí a la práctica extendida de considerar las capacidades –especialmente las condicionales– como instrumento de evaluación y, aun, de acreditación en ciclos posteriores. Véase *Educación Física. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997, donde se define la diferencia entre enseñanza de contenidos y estímulo de capacidades, y también la consideración no sólo de capacidades condicionales y coordinativas, sino también cognitivas.

LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS

Y SU PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Si se propone que los chicos tengan una idea cada vez más clara de sus posibilidades y limitaciones, para que puedan cada vez más quererse por lo que son y cuidarse ante los riesgos, en lugar de "no quererse" y "no cuidarse" en función de modelos circulantes, la posibilidad de aprender a evaluarse forma parte prioritaria no sólo de una metodología "novedosa" y "práctica" de evaluación, sino que es una parte impostergable de la propuesta de enseñanza.

Un aspecto interesante para pensar se relaciona con la conciencia que los niños tienen de sus propios aprendizajes y los de los compañeros.

Desde el ingreso a la escuela, los niños pueden concebir la clase como un ámbito de aprendizaje en el que tiene lugar el placer y el juego, que no se oponen al concepto de aprendizaje, sino que se constituyen en su esencia, más allá de ciertas concepciones culturales.

Y entonces, desde allí, es necesario enseñarles a reconocer los progresos, los éxitos, las dificultades, los aportes que pueden hacer, y que sus compañeros pueden hacerles a ellos.

Aprender a evaluar los desempeños de los compañeros y los propios forma parte del proceso del aprendizaje de los niños.

Enseñarlo es la forma que tenemos los profesores de Educación Física de favorecer un accionar más autónomo y adecuado a cada situación tanto como de reconocer, desde un comienzo, lo valioso de las diferencias, de los distintos caminos de aprendizaje, de que a cada uno "se le ocurren" ideas que otro no pensó para solucionar estos o aquellos problemas de movimiento, juego o convivencia en situación de aprendizaje.

También para reconocer que algunas tareas les "salen muy bien" a los chicos (y, desde allí, también pueden ayudar a un compañero que lo necesite o requiera) y otras les "resultan difíciles", y es conveniente pedir o recibir ayuda.

Estamos proponiendo revisar la "centralización de la evaluación" en manos del docente ("¿qué me saqué, señor?") e ir instalando, desde el inicio de la escolaridad, algo así como una cultura de la responsabilidad común por los aprendizajes de todos, en la que el docente tiene un lugar privilegiado: el de enseñarla.¹⁸

También en este sentido creemos que la evaluación que hacen los niños del proceso de enseñanza puede aportar al docente elementos para la toma de decisiones. No porque estemos pensando en una reunión formal, en algún momento, en la que se les pida un juicio sobre las clases, sino, quizás, en una conversación en la que, por ejemplo, podamos preguntarles qué les pareció el problema de hoy: ¿muy difícil?, ¿quiénes creen que lo pudieron resolver?, ¿cómo podríamos simplificarlo un poco?, ¿y hacerlo más complicado para los que ya lo sacaron?, ¿alguien cree que puede ayudar a un compañero para facilitar su resolución?

Estas opiniones, evaluaciones y aportes de los alumnos pueden ayudar a reorientar las propuestas de enseñanza.

En primer ciclo, en síntesis, se podrían sentar las bases para que los alumnos conciban el acto de evaluar como un fenómeno necesario para darse

¹⁸ Estas ideas intentan desarrollar y precisar lo planteado como "autoevaluación", "coevaluación" y "heteroevaluación", en el capítulo Educación Física, *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, 1986.

cuenta de que aprenden y pueden compartir esa evaluación con su docente y sus compañeros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Concebir un proceso de enseñanza que sea "para todos" con la conciencia de que todos parten de saberes previos diferentes y deben llegar a puntos comunes no es nada sencillo.

Implica procesos de enseñanza diferenciados.

Esa diferencia está condicionada por la definición de los propósitos, las propuestas de enseñanza variadas, exploratorias, la selección de contenidos amplia y diversificada, la evaluación como proceso pensado con diversos indicadores para cada objetivo...

Los objetivos definen los puntos de llegada "comunes" a los que aspiramos aun cuando los niños puedan acceder a ellos por distintos caminos.

Los alumnos al finalizar el primer ciclo deberían:

- Resolver las situaciones problemáticas que les presenten los docentes, o que se les presenten en los juegos:
 - proponiendo variadas respuestas para un problema;
 - articulando sus acciones con las de un compañero cuando sea necesario.
- Diferenciar las situaciones problemáticas y los juegos que requieran resolución individual de las que necesiten de la acción coordinada con los demás.
- Dominar su cuerpo en forma global y segmentaria:
 - con control de equilibrio después de la ejecución combinada de dos o tres habilidades;
 - con control del impulso y la descarga de energía adecuada en saltos y lanzamientos combinados con carrera.
- Reconocer la orientación del espacio de la clase y en el campo de juego, y orientarse en él.
- Favorecer la interiorización de la noción de derecha e izquierda respecto a la totalidad de su cuerpo, de los objetos y el espacio en relación con su cuerpo, y respecto a los otros.
- Representar un espacio conocido, respetando su orientación, cierta proporcionalidad en la distancia, las direcciones y los sentidos.
- Reconocer situaciones de riesgo y discernir entre posibles soluciones para ellas, en el contexto del cuidado de la salud.

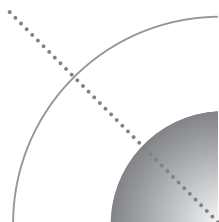
- Percibir las modificaciones funcionales que se producen en el propio cuerpo como consecuencia del movimiento (ritmo cardíaco y respiratorio, aumento de temperatura, sudor, fatiga, velocidad global y segmentaria, tensión y relajación como contrastes).

- Evaluar:
 - semejanzas y diferencias en la concepción de la resolución de los problemas y en la ejecución, tanto en las propias como en las de sus compañeros;
 - actitudes que favorecen y perjudican tanto el desarrollo del juego como la participación de todos en él.

- Aceptar las diferentes características personales y, desde allí, encontrar la posibilidad de comunicarse y compartir tareas y juegos, en forma rotativa, con cualquiera de sus compañeros.

- Reflexionar, con ayuda o mediación, sobre:
 - actitudes propias y de los compañeros en situaciones concretas;
 - la adecuación de sus desempeños en función de sus objetivos;
 - los procesos de aprendizaje.

- Disponer de un conocimiento del propio cuerpo en reposo y movimiento, para resolver las situaciones de juego que se les presenten.



ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

EL SENTIDO FORMATIVO

DE LA INFORMÁTICA EN EL PRIMER CICLO

En el *Marco General* se expone como propósitos de la Informática:

- Incluir gradualmente en la dinámica de trabajo institucional la enseñanza de los saberes necesarios (conceptuales, metodológicos y operativos) para permitir a los alumnos aplicar las tecnologías de la información y la comunicación a diversidad de situaciones, con autonomía en la selección de las herramientas y técnicas así como de las estrategias de uso.
- Favorecer, a través del trabajo en las diversas áreas curriculares (en los desarrollos que impliquen modelización, organización, transformación y comunicación de la información, y automatización de procesos), la construcción de estrategias de organización, almacenamiento, transformación y acceso a la información con tratamiento informático.¹

Estos propósitos encierran dos aspectos: el acercamiento de los alumnos a la Informática, a través de las actividades propias del aula y su consecuente proyección a los usos sociales, y el acercamiento a los conceptos de la disciplina que sustentan dichas prácticas.

Los alumnos, dentro de su propio quehacer, emplean múltiples recursos informáticos útiles en la producción escolar, así como los individuos dentro de la sociedad se valen de múltiples recursos, según el tipo de producto al cual deben arribar. Por consiguiente, acercar las prácticas sociales en Informática plantea la necesidad de acercar la Informática a las propias prácticas escolares. Esta concepción de la Informática conduce a establecer qué recursos informáticos sustentan las prácticas escolares.

Los libros, un vídeo –comercial o educativo–, las láminas ilustradas, la enciclopedia, los atlas, etc., ya sean editados sobre papel, disquete o CD-ROM, constituyen formas de mediar información que, adecuadamente utilizadas, promueven en los alumnos la elaboración de los contenidos de las otras disciplinas. En otras actividades escolares también se usan instrumentos, dispositivos, herramientas. El compás es un instrumento de medición de distancias; el transportador, de ángulos; el ábaco es un instrumento de cálculo; el televisor es un dispositivo para proyectar vídeos; la computadora es el soporte físico y lógico de los materiales digitales, tales como una enciclopedia, un programa de simulación o un procesador de textos.

Algunas actividades escolares promueven el empleo de materiales edu-

¹ *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 136.

cativos cargados de contenido disciplinar y organizados didácticamente,² otras se apoyan en el uso de herramientas. Tanto las herramientas como los mediadores instrumentales educativos constituyen recursos didácticos para los docentes y su empleo se extiende a toda la educación básica, variando el tipo de mediación que proponen, las estrategias de organización de la información, las formas de interacción, las modalidades de comunicación entre la computadora y los alumnos, el tratamiento que hacen de la información y las transformaciones sobre ella, según el ciclo escolar en el cual se utilizan. En el primer ciclo, el acercamiento a la Informática se da especialmente mediante el uso de la computadora como herramienta para producir y comunicar mensajes textuales y gráficos, y, en menor medida, a través de mediadores instrumentales educativos.

Al recurrir a herramientas para la producción textual o gráfica, el alumno interactúa con: la computadora, las técnicas y las herramientas de organización, representación, almacenamiento, transmisión y acceso a la información textual o gráfica. Al mismo tiempo que se efectúa un uso educativo de la Informática, se abordan los contenidos disciplinares.

El docente debe construir y otorgar condiciones de trabajo escolar para que, a medida que sus alumnos interactúan con los recursos informáticos educativos, desarrollen conductas autónomas en el uso de la computadora. De esta forma, se atiende al segundo aspecto de la finalidad educativa de la Informática, expuesto en el *Marco General*: "Acercar a sus alumnos (...) conocimientos en torno a esas prácticas que les permitan desarrollarlas con autonomía en la selección de formas de uso, la aplicación de las técnicas y el manejo operativo de las herramientas".³

En síntesis, se propone el acercamiento de los alumnos a las prácticas sociales de la Informática, a través de las propias prácticas escolares. Utilizar recursos informáticos en las actividades propias de la escuela permite a los alumnos vivenciar e interactuar con los recursos de la sociedad dentro del contexto del trabajo escolar. A los docentes los emplaza a repensar algunas de sus prácticas,⁴ y a la escuela, a ocuparse, desde el primer ciclo, del acercamiento de los contenidos informáticos, debiendo tener conciencia de su función formadora e innovadora, así como de atender a la obligación que tienen de brindar a sus alumnos igualdades de posibilidades en el acceso a los conocimientos y las herramientas de la cultura.

LA INFORMÁTICA COMO RECURSO DIDÁCTICO

La computadora –con las posibilidades que brinda para almacenar información, graficar, sonorizar, simular la voz humana y el comportamiento de sistemas, cambiar las formas de representación de los datos, comunicarse a distancia, transformar, organizar y operar datos– introduce nuevos materiales para el aprendizaje o reproduce materiales tradicionales sobre un dispositivo que permite diferentes tipos de interacción de los que ofrecen los otros soportes. En este ciclo escolar, la Informática como recurso didáctico se relaciona

² Llamados "mediadores instrumentales educativos" por su función de ser transmisores de contenidos y estar didácticamente estructurados. Véase *Informática. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997.

³ *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, op. cit.

⁴ Los materiales para el aprendizaje no son neutros en cuanto a las propuestas didácticas y la selección de los contenidos. El profesor Martínez Bonafé expone: "No sólo es el soporte o medio para la instrucción, es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo del profesor y los alumnos. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da forma pedagógica". Inciden en la transposición didáctica al tener seleccionadas en su estructura formas didácticas, de comunicación y de organización de los contenidos.

con los planteos didácticos de las diferentes disciplinas, puesto que amplía las concepciones y los usos de los materiales para el aprendizaje.

Ya sea porque la Informática ofrece materiales para el aprendizaje tradicionales o novedosos, sus aplicaciones educativas conducen a los docentes a replantear las estrategias didácticas que utilizan, y a los alumnos, las estrategias de producción escolar. El procesador de textos es un ejemplo de nuevas formas de producción; permite trabajar la depuración de los textos sin proceder a su total reescritura así como incorporar elementos paratextuales en la comunicación escrita.⁵ Un tipo de material para el aprendizaje tradicional lo constituyen algunos *software* educativos de ejercitación y práctica. En muchos casos presentan ejercicios estandarizados, pero su empleo educativo demanda decisiones didácticas al docente, por ejemplo: ¿cómo trabajar el error del alumno si el programa controla automáticamente las respuestas?

Los docentes se verán en la necesidad de responder a interrogantes como los siguientes:

- ▲ ¿Cómo trabajar con grupos numerosos con escasa cantidad de computadoras disponibles en la escuela?
- ▲ ¿Cómo seleccionar un *software* adecuado a la actividad planificada?
- ▲ ¿Qué efectos genera el uso del procesador de textos en las competencias para escribir?
- ▲ ¿Qué estrategia utilizar al tener grupos heterogéneos de alumnos en cuanto al acceso a los recursos informáticos?
- ▲ ¿Cómo secuenciar el manejo operativo de los *software* profesionales, por ejemplo, el procesador de textos o la planilla de cálculo?
- ▲ ¿La programación estimula las competencias en la resolución de problemas?
- ▲ ¿Cuál es el nivel de información acerca del manejo operativo de la computadora y el programa necesario para trabajar con los alumnos?

En el primer ciclo, muchas prácticas escolares se asientan en la producción de textos, construcción de gráficos y dibujos, lectura comprensiva de textos, ejercitación y aplicación de lo aprendido, resolución de problemas. En el segundo ciclo se amplía el espectro de las prácticas escolares y se atiende a la búsqueda de información, la organización de información, la comunicación de experiencias, la modelización de problemas, etc. Corresponde a la escuela ofrecer situaciones en las cuales los alumnos puedan realizar estas actividades utilizando recursos informáticos.

LAS CONDICIONES DEL TRABAJO ESCOLAR

Las diversas formas que adopta Informática en la educación general básica generan, en las escuelas, enfoques curriculares diferentes y, por lo tanto, es la escuela la que debe promover las condiciones de trabajo que favorezcan esta diversidad. En algunas de estas condiciones se compromete la organización institucional; en otras, la organización de las clases. Las escuelas cuen-

⁵ Algunas formas de uso de elementos paratextuales y del procesador de textos como facilitador de la producción escrita se exponen en *Informática. Documento de trabajo n° 5. Las herramientas para la producción. Propuestas de uso del procesador de textos*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998.

tan en la actualidad con condiciones institucionales variadas; algunas poseen docentes con formación en informática y muchas se apoyan casi exclusivamente en los docentes de grado, que pueden estar preparados o no para el manejo de recursos informáticos. En todos estos casos, le corresponde a la escuela generar las condiciones necesarias para que los alumnos accedan a los contenidos de Informática a través del uso de sus recursos.

CONDICIONES RELATIVAS A LA ORGANIZACIÓN DEL ÁMBITO ESCOLAR

EL LUGAR DE LOS DOCENTES DE GRADO

Plantear la Informática como recurso didáctico implica que las actividades en torno a su uso educativo están centradas alrededor del docente de grado. Es él quien selecciona el contenido curricular por trabajar, plantea las estrategias didácticas, implementa las actividades, expone las consignas de los trabajos y evalúa la pertinencia o no de las producciones de los alumnos con respecto a las variables pedagógicas que inciden sobre el producto escolar.

Solo o acompañado por un docente de Informática –según la organización institucional de la escuela–, la planificación, la implementación y la evaluación de la actividad le corresponde al maestro de grado. Al planificar las actividades, éste debe atender al para qué, al cómo, con qué recursos informáticos se cuenta y qué otros se utilizarán, cuál es el sentido de incorporar la computadora como recurso didáctico, y qué competencias están desarrollando sus alumnos a través del empleo de la computadora.

Los docentes necesitan determinadas condiciones institucionales para llevar adelante la tarea de otorgarles sentido didáctico a los programas educativos: destinar tiempo para las interacciones docentes y espacios para el intercambio de ideas, analizar *software* con la intención de seleccionar aquellos que mejor se adecuen a las tareas escolares y a las posibilidades de los alumnos, planificar las actividades, plantear proyectos educativos, es fundamental para que la escuela construya las estrategias didácticas en torno a la Informática y delimite sus contenidos.

LAS FORMAS DE ACCESO DE LOS ALUMNOS A LAS COMPUTADORAS

Las escuelas que cuentan con una sala de computación están en condiciones de promover que el aula se extienda a la sala de computación, asegurando de esta manera el acceso sistemático de todos los alumnos a la tecnología informática. Para ello, es imprescindible que todos los docentes de la escuela acuerden los tiempos de acceso que aseguren a cada grupo un tiempo

asignado en la caja horaria. Sin embargo, estos criterios organizativos limitan el libre acceso –útil para explorar las posibilidades operativas de los programas y la computadora–. Si bien en el primer ciclo no es fundamental, la escuela debe plantearse estrategias organizativas para que los alumnos y los docentes de grado accedan a las computadoras en horas de clases tanto pautadas como libres –sea para elaborar sus proyectos escolares, escribir un cuento para el periódico escolar o diseñar las invitaciones del encuentro deportivo.

El acceso libre resulta imprescindible en las escuelas cuyos alumnos no acceden a las computadoras fuera del horario escolar. Esto genera un espacio compartido entre alumnos de diferentes grados, con variedad de intereses y conocimientos, y constituye un momento de intercambio social de información, que propicia la interacción entre los distintos grados y secciones, y va más allá de los límites del aula.

Tanto en el trabajo de aula pautado por el docente o en los que generan los alumnos durante el libre acceso a las computadoras, es importante acordar formas de interacción entre unos y otros que favorezcan el aprendizaje. Para ello se delimitan los roles y las formas de participación de los docentes que atienden a los alumnos en el uso de las computadoras.

— LAS COMPUTADORAS, SU UBICACIÓN EN LA ESCUELA

Las escuelas han resuelto la ubicación y la organización de las computadoras dependiendo de los recursos con que cuenta su comunidad educativa. La forma más común consiste en poseer una sala específica para albergar las computadoras de forma tal que, prácticamente, todo el espacio vital es utilizado por los equipos. Eventualmente hay una computadora destinada a biblioteca. Algunas escuelas, en cambio, han distribuido los equipos en las aulas de tal manera que cada grado tiene por lo menos una computadora, y muy pocas comparten esta disposición: aula de computación, grados con computadoras y equipo en biblioteca.

Estas organizaciones de los recursos informáticos favorecen y limitan determinados trabajos escolares e imponen normas de convivencia.

▲ *La escuela cuenta con una sala de computación compartida entre todos los grados.* Esta organización de los recursos informáticos impone acordar formas de trabajo entre todos los miembros de la escuela. Días y horas de acceso a los equipos, tipo de *software* que se utilizará, necesidades de recursos como papel y tinta, cuidado de los equipos y del ámbito, encendido y apagado del equipamiento, formas de almacenar en los discos los archivos de docentes y alumnos, la configuración de los programas, son algunos de los puntos que deben ser discutidos y acordados entre todas las personas que usan ese ámbito.

Muchas de las cuestiones organizativas descriptas no son habitualmente analizadas ni acordadas entre alumnos y docentes. Si la escuela cuenta con

un docente de Informática, se suele delegar en él las decisiones que comprometen la administración de los recursos informáticos así como las decisiones sobre qué tipo de *software* utilizar y sobre las estrategias operativas de los programas. En algunos casos, se limita el acceso espontáneo de docentes y alumnos por falta de acuerdo institucional con respecto a las formas de uso de los espacios y recursos informáticos, generando tensiones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Con docente o sin docente de Informática, discutir y elaborar normas de convivencia en la sala de computación constituye una forma de plantear el contrato pedagógico. En la elaboración de las normas se considerarán los conocimientos tecnológicos que poseen los alumnos que deben cumplirlas, así como la forma de trabajo y el modo de acceso que se propicia –en grupos o solos, libres o regulados–. De esta manera, las normas tienen sentido de pertenencia para los alumnos y pueden ser interpretadas y atendidas por ellos.

En primer grado, por ejemplo, podrán fijarse algunas normas generales de trabajo: las partes de los equipos no deben ser movidas de lugar, no se debe tirar de los cables de la computadora o quitar la bolita del *mouse*, la maestra será la responsable de encender y apagar las computadoras hasta tanto acuerde con los alumnos que ya están en condiciones de hacerlo por sí mismos.

En segundo grado, los alumnos deberán tener autonomía para acceder a los programas, grabar y recuperar sus trabajos así como cuidar sus disquetes –por ejemplo, cada grado puede poseer su propia caja de disquetes y llevarlos a la sala de computación.

En tercer grado, se suma a las tareas anteriores que los alumnos podrán hacerse cargo de imprimir los archivos de trabajo, atender algunas acciones sobre la impresora –colocar papel, fijarse si está disponible para imprimir su trabajo–, encender y apagar adecuadamente los equipos y preocuparse por dejar la sala de computación en las mismas condiciones de orden en que la recibieron.

En el próximo ciclo escolar los alumnos podrán ganar autonomía en tareas que requieren un mayor conocimiento informático, tales como la organización de su propio espacio en los discos, el control y la eliminación de virus informáticos, controlar y cargar el papel en la impresora, etcétera.

▲ *La escuela cuenta con computadoras sólo distribuidas en las aulas.* Esta organización genera un ámbito de trabajo en el cual los alumnos acceden a los recursos tecnológicos en función de sus necesidades. Sin embargo, exige del docente una organización didáctica que promueva actividades diferenciadas y a la vez asegure la apropiación de los conocimientos informáticos por parte de todos los alumnos. El docente debe proveer los momentos de acceso a las computadoras de forma tal que asegure el acceso de todos los niños a la tecnología informática. A las normas de convivencia definidas en el punto anterior se agregan normas de uso entre los chicos motivadas por la escasez de recursos. Definir el tipo de trabajo que harán con la computadora y bajo qué circunstancias se accede a este recurso es importante para un uso armónico. Por ejemplo: se puede decidir que los textos se pasan en el procesador de textos una vez que están escritos y corregidos a mano –construido un

borrador depurado–, o que se accede a los datos de la enciclopedia una vez que se definió el tipo de información que se quiere recolectar y los criterios de selección. Las formas de uso de las computadoras y los recursos informáticos deben acordarse en función de los conocimientos tecnológicos y el grado de autonomía operatoria que poseen los alumnos.

Puesto que el acercamiento “por uso” a los conocimientos informáticos constituye el enfoque didáctico para este ciclo escolar, en la elaboración de las normas es fundamental atender a las posibilidades de acceso extraescolar a las computadoras que tienen los alumnos, favoreciendo a aquellos que se encuentran con menores posibilidades de interacción fuera de la escuela.

▲ *La escuela cuenta con una o unas pocas computadoras en la biblioteca.* Si las bibliotecas de las escuelas constituyen el centro en el cual se nuclea la información a través de los textos escolares, científicos, vídeo, *software*, como bases de datos, enciclopedias, libros informáticos y, en algunos casos, el acceso a Internet, entonces la escuela debe imprescindiblemente organizar los espacios y los tiempos de acceso. Pero esta organización no basta para su aprovechamiento; salvo en los momentos de acceso libre –en los cuales los alumnos exploran libremente los *software*–, los niños deberán concurrir a la biblioteca con una consigna clara de trabajo, delimitando los tipos de datos por recolectar, habiendo definido la estrategia de recolección –se imprime el texto, se graba un archivo para trabajarlo en otros equipos o simplemente se transcribe en el cuaderno la información que se necesita–. Ponerse de acuerdo respecto de quiénes usarán las computadoras de la biblioteca para seleccionar la información pertinente a un trabajo constituye una decisión importante que involucra a docente y alumnos. Fijar las formas de cuidado de los equipos de biblioteca –por ejemplo, en qué momento los alumnos están en condiciones de encender y apagar la computadora, acceder solos a un CD-ROM, grabar sus propios archivos–, además de una norma de convivencia de todos los miembros de la escuela, es una forma de estimular y promover la autonomía de los alumnos frente a la tecnología informática.

▲ *La escuela cuenta con computadoras distribuidas en las aulas y nucleadas en una sala.* Esta organización comparte los beneficios y limitaciones de las anteriormente descritas. El docente puede planificar actividades que impliquen el acceso simultáneo de todos los alumnos de la clase a las computadoras y también favorecer este acceso a subgrupos de alumnos con menores posibilidades de uso fuera de las actividades escolares. Los alumnos deberán comprender y atender a que las normas de uso varían según la disponibilidad de equipos, adecuándose a aquellas que surgen de la sala de computación y a las que provienen de un único equipo.

LAS COMPUTADORAS Y LAS FORMAS DE ACCESO DE LOS ALUMNOS A SUS PROGRAMAS

Para posibilitar conductas autónomas en los alumnos del primer ciclo es importante que las computadoras a las cuales acceden estén todas configuradas de

la misma forma. En la actualidad, las escuelas cuentan con *software* que permiten ejecutar de forma simple los programas, seleccionando con el *mouse* los íconos que los representan, por lo tanto las computadoras deben organizarse⁶ de forma tal que cuenten con accesos directos de simple selección.

CONDICIONES DIDÁCTICAS

LAS ACTIVIDADES EN INFORMÁTICA Y SU CONTEXTUALIZACIÓN EN EL TRABAJO ESCOLAR

En este ciclo, en el que la producción de textos empieza a tener cierto protagonismo, la escuela debe promover situaciones que permitan aprovechar los recursos informáticos, especialmente las herramientas para la producción textual y gráfica. Estas herramientas ofrecen formas de trabajo y estrategias de producción que complementan las encaradas con lápiz y papel.⁷ Además, promueven formas de uso social y constituyen actividades útiles para la comprensión de los conceptos informáticos que deben ser trabajados en este ciclo.

Al seleccionar las herramientas informáticas y las actividades alrededor de ellas, se debe tener en cuenta que el solo uso de estos recursos no asegura los beneficios educativos así como el de mediadores educativos informáticos no asegura el aprendizaje de los conceptos expuestos en ellos. Debe ser preocupación de la escuela promover actividades de aula o proyectos pedagógicos contextualizados y no generar aplicaciones puntuales que sólo se dan dentro de la sala de computación o que sólo se limitan al uso de la computadora. Se escribe con el procesador de textos porque se quiere comunicar algo por vía escrita, sea para arribar a una narración, una carta o un informe, y no exclusivamente para interactuar con la computadora; se accede a una enciclopedia informatizada porque se necesita buscar información y no porque haya que trabajar con multimedia o practicar consultas a una base de datos. Aún más: interactuar con la computadora sin un plan de trabajo no asegura el aprendizaje de los comandos de los *software* ni la comprensión de la estructura de la computadora, y menos permite acercarse a conceptos informáticos abstractos.

⁶ La organización de los accesos a los programas y sus archivos se denomina técnicamente "configurar el programa".

⁷ Véase en este documento el apartado "Las prácticas de escritura en la escuela y el procesador de textos", pág. 287.

⁸ Esta situación lleva a la pérdida total del trabajo de los alumnos.

EL LUGAR DE LAS PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS

Constituyen habituales problemas escolares que los alumnos accedan a la sala de computación sin los útiles escolares necesarios para el desarrollo de las actividades en dicho ámbito y que, asimismo, abandonen las respectivas computadoras sin llevarse sus propias producciones.⁸

Estos dos problemas muestran que las actividades apoyadas en el uso de la computadora se cierran sobre sí mismas y están descontextualizadas de la

producción escolar. El alumno accede a la máquina, realiza su trabajo y abandona su producto. Esta situación se ve fomentada en gran medida en los programas de ejercitación y práctica que no almacenan las respuestas de los alumnos y aún menos recuperan el proceso realizado.

Como una parte más de la contextualización de la actividad, el docente debe recuperar el trabajo de sus alumnos más allá del ámbito específico de las computadoras. La escuela debe generar en los alumnos la necesidad de preservar y recuperar sus trabajos imprimiéndolos o guardándolos en disquetes, que deben cuidar y conservar.

En el caso de haber trabajado con programas que favorecen las actividades puntuales, como los de ejercitación y práctica, el docente debe promover la discusión entre los alumnos sobre el trabajo realizado, plantear las dificultades de los problemas, las estrategias empleadas para resolverlos, las dificultades de comunicación que presenta el *software*, es decir, socializar las experiencias y los conocimientos puestos en juego.

EL DOCENTE CON GRUPOS HETEROGÉNEOS DE ALUMNOS

La distribución heterogénea de recursos informáticos en la población hace que en las escuelas se conformen grupos heterogéneos de alumnos con respecto al acceso a las computadoras, al tipo de *software* con los cuales interactúan y a los conocimientos operativos que poseen. Esta heterogeneidad se ve acrecentada por los intereses personales de los alumnos hacia la tecnología digital.

Tomando en cuenta la falta de acceso a las computadoras, es imprescindible que los docentes consideren la mencionada heterogeneidad y promuevan situaciones que permitan a *todos los alumnos* acceder a los equipos, compartir los conocimientos, acercarlos a las formas de uso social de los recursos informáticos. También es necesario que distribuyan equitativamente el acceso a los recursos y que valoren los trabajos que producen en relación con sus conocimientos previos y las posibilidades de acceder a las computadoras de forma extraescolar. La heterogeneidad motivada por intereses personales con relación a la tecnología informática plantea a los docentes diferentes estrategias didácticas, así como criterios de evaluación diferenciados.

La heterogeneidad de conocimientos y de tiempos de acceso a las computadoras tiene lugar entre los alumnos, los docentes, y entre alumnos y docentes. Son las condiciones de trabajo institucional –de la escuela en su totalidad y dentro del aula– las que permiten superar los niveles heterogéneos de conocimientos, favoreciendo su acercamiento y socialización. Para los docentes, compartir momentos de planificación de las actividades de aula o proyectos pedagógicos con sus pares es fundamental para la elaboración de los conceptos informáticos y para proponer formas de uso educativo. Del mismo modo, para los alumnos, compartir los espacios de trabajo escolar constituyen formas sociales de apropiación de los conocimientos informáticos.

En general, se habla de la autonomía como de un objeto único que debe ser alcanzado por los alumnos. La autonomía implica que una persona realiza por sí misma un conjunto de acciones en relación con determinado objetivo. El objetivo que lo moviliza a la acción puede ser consciente o no, pero siempre existe una situación que lleva al individuo a realizar las acciones.

Como la autonomía no es un todo acabado, se parte de la posibilidad de realizar simples acciones para pasar cada vez a niveles superiores en cuanto a las decisiones personales que involucran al objeto, partiendo del entorno vivido, para, con el tiempo, proyectar las acciones a objetos nuevos de análogas estructuras.

En la medida en que los alumnos logran competencias básicas relativas a los objetos involucrados, si las condiciones didácticas⁹ los favorecen, serán cada vez más autónomos. En síntesis, dos elementos imprescindibles se relacionan en la adquisición de conductas autónomas por los alumnos: por un lado, el logro de las competencias en operar y comprender el objeto sobre el cual se construyen las conductas autónomas, y, por el otro, que los docentes generen situaciones de aula que les permitan desplegar por sí mismos las competencias obtenidas.

Asimismo, que otorguen tiempo a los alumnos para que realicen en las computadoras aquellas tareas que promueven las competencias básicas involucradas en la autonomía por y para desarrollar, y que efectúen, frente a sus alumnos, las acciones sobre la computadora explicitando el sentido de la acción y la rutina de ejecución que realizará el programa, constituyen estrategias didácticas útiles para la consecución de este propósito escolar.

¿Qué es ser autónomo en Informática?, ¿qué nivel de autonomía con las computadoras se debe propiciar en el primer ciclo?, ¿cómo estimular conductas autónomas en los alumnos frente a una tecnología de relativo uso en la sociedad?, ¿trabajar con *software* educativo promueve las conductas autónomas en los alumnos?, son algunos de los interrogantes que los docentes se formulan frente al desafío didáctico de lograr en sus alumnos niveles crecientes de autonomía.

Dentro del primer ciclo, la mayoría de las conductas autónomas deseables en los alumnos son relativas a las acciones con la computadora, tales como encender y apagar adecuadamente los equipos, seleccionar, cargar y ejecutar programas de uso habitual, recuperar, grabar e imprimir sus archivos de trabajo. En el primer ciclo, estas conductas autónomas involucran sólo los componentes observables de la computadora.

El logro de conductas autónomas en los alumnos en relación con las computadoras debe ser un propósito de la escuela. Constituye una forma explícita de poner en juego las competencias en Informática; por este motivo, los docentes deben distribuir los tiempos de clase de forma tal que los alumnos vayan accediendo solos al manejo operativo de los equipos. Es muy frecuente que los maestros de grado y docentes de Informática *asuman y dejen para cuando tienen tiempo* la impresión¹⁰ de los trabajos, decisión que coarta a los alumnos las posibilidades de exhibir sus competencias y, por lo tanto, incide negativamente en el logro de su autonomía.

⁹ Favorecer la comunicación y el trabajo compartido entre pares provee un buen entorno escolar, tendiente al desarrollo de conductas autónomas.

¹⁰ También incide el lugar que tienen las producciones de los alumnos mostrando la falta de contextualización de los contenidos.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN LAS COMPUTADORAS

Sea porque el aula posee computadora, sea que este dispositivo esté en la biblioteca o que la escuela cuente con una sala especialmente equipada, es frecuente que la organización de las actividades en Informática gire en torno de actividades grupales.¹¹ También lo es que los alumnos se organicen alrededor de las computadoras según criterios de amistad y no necesariamente en función del trabajo escolar por realizar.

Además de los motivos didácticos habituales, la heterogeneidad de los alumnos en la apropiación y en el acceso a la tecnología informática obliga a que los docentes consideren la formación de los grupos, pues constituye una condición importante para la socialización del conocimiento. Esta particularidad debe ser encarada al planificar la actividad para decidir si los alumnos trabajan solos, en pequeños grupos, en equipos grandes, y si contribuyen en la elaboración de un producto compartido entre toda la clase o si se entremezclan alumnos con diferentes niveles de competencias al operar con la computadora.

Otro aspecto que debe atenderse es el acceso de los alumnos a la sala de computación sin útiles de trabajo, lo que significaría que las actividades dentro de este ámbito no requieren de otros elementos de trabajo. Planificar la actividad, plantearse los recursos no informáticos necesarios y los contenidos que se quieren trabajar es relevante para el desarrollo de la clase. De esta forma, no se favorece en los alumnos la visión de que las actividades en Informática se reducen a tocar las computadoras o que este dispositivo resuelve los problemas por arte de magia. La integración de recursos, el acceso a las fuentes, la selección de los instrumentos que se utilizan, permite otorgarles sentido a las prácticas escolares, acercándolas a las prácticas sociales. El trabajo exclusivamente centrado en el manejo de la computadora constituye un indicador de la escasa integración de la Informática a las prácticas escolares en torno de las diferentes áreas de conocimientos.

LA SELECCIÓN DE LOS RECURSOS INFORMÁTICOS

Cuando se planifica la actividad es importante que el docente se interrogue sobre los motivos didácticos que lo llevan a seleccionar la computadora y el *software* por utilizar. Influye en la selección del *software* y le otorga sentido al uso de la computadora en la actividad tener claro, entre otras cosas, si el trabajo en alguna de las áreas permite tomar contacto con una herramienta informática nueva o promueve nuevas formas de acceso a datos.

Algunos criterios para tener en cuenta en la selección del *software* educativo, destinados al primer ciclo, son:

▲ El grado de dificultad respecto del manejo operativo que impone el *software*, sea por el tipo de código, sea por la cantidad diferente de comandos que debe emplear el alumno para realizar sus trabajos. Por ejemplo: ¿son íconos de fácil

¹¹ Se asocian las dinámicas de trabajo en Informática exclusivamente alrededor de metodologías de trabajo grupal, situación que debe ser revertida promoviendo variedades de formas de acceso a las computadoras.

reconocimiento?, ¿están expresados en términos tan técnicos que el alumno no puede interpretarlos por simple lectura?, ¿son de fácil ubicación en la pantalla?

▲ El nivel de dificultad que puede acarrear la lectura de la pantalla. Muchos programas hacen uso de reiteradas ventanas, que se superponen bloqueando la información y obligando al alumno a evocar las secuencias de acciones por hacer.

▲ La forma de abordaje de los contenidos. Muchos programas educativos proveen formas de abordaje de conceptos o de las acciones que se realizan sobre ellos, que no coinciden con las estrategias didácticas de los docentes. Por ejemplo, hay programas de matemática en los cuales el ingreso de los resultados se efectúa de izquierda a derecha aunque los valores numéricos obligan a aplicar el algoritmo de la suma –por lo tanto, su tratamiento es de derecha a izquierda–. Su uso obliga a plantear diferentes estrategias didácticas, por ejemplo, que los alumnos procedan al cálculo con lápiz y papel antes de escribir el resultado con el teclado, con lo cual el *software* se constituye en un “controlador” de resultados.

▲ Las posibilidades que brinda para recuperar las actividades de los alumnos, tanto porque es necesario proseguir con ellas en la computadora como para continuar el trabajo en el aula. Es conveniente utilizar programas educativos que permitan almacenar e imprimir las producciones de los alumnos.

La escuela debe promover situaciones que favorezcan las conductas autónomas de los alumnos en el manejo de la computadora y en la elaboración de sus trabajos, generando oportunidades para la adquisición de los conocimientos informáticos. Por esta razón, deben preferirse aquellos programas que los alumnos pueden controlar por sí mismos y que sean lo suficientemente flexibles como para que ellos dispongan de un espectro de posibilidades para elegir y coordinar.

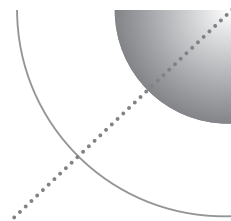
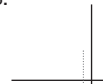


PROPÓSITOS

La escuela tiene la responsabilidad de generar:

- Múltiples situaciones de aula, en las cuales el uso de los materiales para el aprendizaje con soporte informático tenga sentido didáctico en las áreas, que promuevan el aprendizaje de los contenidos de Informática.

- Variedades de situaciones didácticas que permitan a los alumnos interactuar con las computadoras y sus *software* de forma tal que, mediante el uso, la experimentación y la producción de tareas, se promuevan las competencias básicas esperables en el primer ciclo.
- Variadas situaciones de aula que promuevan en los alumnos la adquisición de las competencias básicas para el manejo autónomo de la computadora y los *software* de forma tal que puedan asumir por sí solos las tareas de encendido y apagado, acceso a los programas de uso frecuente y, en especial, recuperar, editar, guardar e imprimir sus propios trabajos.
- Múltiples situaciones escolares en las cuales se utilicen herramientas informáticas, como los procesadores de textos y los graficadores, que permitan a los alumnos incorporar a sus prácticas escolares herramientas de producción textual y gráfica de uso frecuente en las prácticas sociales.
- Espacios de comunicación entre los docentes de los diferentes años y áreas para que interactúen en la selección de los *software* educativos o profesionales adecuados a las propuestas curriculares de las diferentes disciplinas y a las posibilidades operativas de los alumnos.



CONTENIDOS

Los contenidos de Informática del primer ciclo deben ser trabajados a partir de las situaciones didácticas que empleen la computadora y los recursos informáticos como materiales para el aprendizaje promovidos por las diferentes disciplinas.

Esta presentación no implica una secuenciación fija, puesto que es posible realizar su abordaje de diferentes maneras, ya sea por la diversidad de actividades en las que se trabaja un mismo contenido, ya sea porque las actividades necesitan distintas operaciones de los programas o porque la variedad de programas utilizables al implementar la actividad conducen a los mismos conceptos informáticos.

La dificultad de secuenciación de los contenidos informáticos obliga a la escuela a tener presente la necesidad de generar múltiples situaciones de aula que ponen en juego los contenidos. Reiterar las explicaciones simples, expresándolas en forma simultánea a las acciones que realizan sobre la

¹² Una diferenciación más detallada de los conceptos informáticos se introduce en segundo ciclo. Se recomienda la lectura del apartado "Contenidos para el segundo ciclo" del área de Informática en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación primaria y media según denominación vigente). Segundo ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 466, tomo 2.

máquina favorece, en los alumnos, la comprensión de los contenidos informáticos dado que, para desarrollar las competencias básicas en Informática, los niños deberán reconstruir la estructura de la computadora y las formas de operar de los programas a partir de diferentes aplicaciones y usos.

La falta de secuenciación explícita hace aún más imprescindible la creación de espacios de intercambio entre los docentes, pues es fundamental la comunicación de sus experiencias, las funciones de los programas con los cuales interactúan los alumnos y el nivel de autonomía que tienen con las computadoras, para delimitar así los contenidos que se construirán en futuras actividades escolares, promoviendo los propósitos del ciclo y creando las condiciones didácticas de modo que los niños logren los objetivos de aprendizaje.

Los contenidos que a continuación se describen tienen en cuenta las competencias básicas que deben lograr los alumnos del primer ciclo.

Por otra parte, estos contenidos se organizan en dos ejes diferenciados e integrados:

1. La computadora y su manejo operativo.
2. Las herramientas informáticas y su manejo operativo.

Una gran variedad de estos contenidos puede ser trabajada tanto desde la utilización de *software* educativo como haciendo uso de herramientas para producir y comunicar mensajes textuales y gráficos.¹²

LA COMPUTADORA Y SU MANEJO OPERATIVO

Durante el primer ciclo deben trabajarse los siguientes contenidos que constituyen los conceptos básicos:

- ▶ Las partes constitutivas de la computadora y sus funciones a partir de los componentes observables: monitor, teclado, *mouse*, impresora, unidad de proceso, disquete, CD-ROM.
- ▶ La unidad central de proceso como dispositivo que almacena y ejecuta los programas.

Ejemplo:

Cuando se apaga la computadora, se borra el programa y el archivo de la memoria.

- ▶ Rutina de encendido y apagado de los equipos.
- ▶ Códigos de representación de los programas en la pantalla principal.

Ejemplo:

El procesador de textos está representado por un ícono ubicado en la parte superior de la pantalla, que representa una hoja de papel.

- ▶ Diferencias entre computadora, programas (*software*) y archivos de datos. Función de los programas y de los archivos de datos.

Ejemplos:

El programa o *software* hace que la computadora trabaje de una determinada manera.

Los archivos de datos son los trabajos que guardamos en nuestros disquetes.

La computadora realiza la tarea según el programa que se le carga.

La unidad central de proceso es la que ejecuta el programa o *software*; el monitor sólo muestra lo que se está haciendo o los resultados del programa.

- Diferencias entre almacenar los programas en el disco rígido o en disquetes, y ejecutarlos en la unidad de proceso. Diferencias observables entre almacenamiento temporario y permanente.

Ejemplo:

Se almacenan programas y archivos de trabajo en el disco rígido pero, si se quieren ejecutar, deben estar cargados en la memoria de la computadora.

- Rutinas de selección y carga de los programas. Necesidad de ejecutar el programa para que la computadora procese de una determinada manera.
- Funciones de las teclas básicas del teclado según el *software* utilizado: números, letras, flechas de cursor, barra espaciadora, borrado de caracteres.
- Funciones del *mouse*: arrastrar, seleccionar objetos de la pantalla y ejecutar programas.
- Comandos de preservación (grabar, guardar), recuperación (abrir, recuperar) e impresión de los trabajos.
- Uso adecuado de diferentes dispositivos de almacenamientos secundarios según la dinámica de trabajo.

Ejemplos:

Se deben compartir los trabajos; por lo tanto se guardan en un disquete para transferirlos a otras computadoras.

Cada grupo de alumnos guarda sus trabajos en su aula; por lo tanto se almacenan o graban en algún soporte móvil, como son los disquetes.

Se necesita corregir asiduamente un archivo (de dibujo o texto); por lo tanto se lo almacena (graba) en el disco rígido; así se lo recupera y almacena rápidamente.

- Formas de cuidado y protección de los dispositivos de almacenamiento y las partes constitutivas de la computadora, según la tecnología con que están contruidos.

Ejemplos:

No dejar los disquetes al sol o ponerlos cerca de fuentes de calor porque se arruina la base de plástico y no se recupera la información almacenada.

No acercarlos a fuentes magnéticas, como televisor o imanes, porque se modifican los datos grabados y se pierde la información.

No comer sobre el teclado porque se introducen migas o líquido en los circuitos electrónicos que están debajo de las teclas.

- Diferentes interfaces de comunicación con la computadora, según el nivel de tecnología a la que acceden los alumnos en la escuela: por ventana desplegable, por íconos, por pantalla de diálogo. Tipos de información que suministran y sus formas de lectura, según las interfaces de comunicación que poseen los programas.

- Formas de selección de los comandos, según el tipo de interfaz de comunicación utilizada.

Ejemplos:

Sobre el ícono basta presionar el botón del *mouse* (clic o doble-clic).

En una pantalla con menú desplegable es necesario conocer en qué opción del menú se encuentra el comando que se necesita ejecutar para seleccionarlo y ejecutarlo.

LAS HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS Y SU MANEJO OPERATIVO

En primer ciclo se trabajan sobre todo dos herramientas informáticas: programas editores de textos y gráficos. Por las características evolutivas de los alumnos es preferible que los comandos sean de simple acceso, como algunas herramientas educativas que han sido creadas especialmente para las actividades de aula. A partir de segundo ciclo se incorporan de manera paulatina herramientas profesionales con análogas prestaciones a las educativas, pero con mayor cantidad de acciones y formas de trabajo.

Los alumnos del primer ciclo deberán trabajar los siguientes contenidos informáticos a través del trabajo con estas herramientas:

- Comandos simples de edición de textos: ingreso de caracteres, borrado de caracteres, recuperación de textos borrados, cambios de letras, inserción de objetos o gráficos, selección de bloques para copiar, mover o borrar parte del texto.
- Comandos simples de edición de gráficos: herramientas de dibujo, selección, corrección, copiado y traslado de parte del dibujo, de asignación de colores a los trazos y al fondo, cambio de texturas.
- Comandos de almacenamiento, recuperación e impresión de los archivos de trabajo.

EVALUACIÓN

El hecho de proponer como estrategia didáctica para primer ciclo que la escuela promueva en los alumnos la inmersión cultural en Informática no debe diluir la responsabilidad educativa sobre su enseñanza; por lo cual deben ser estipuladas y garantizadas las estrategias educativas en torno a la apropiación de los conocimientos informáticos. El sentido de evaluar los aprendizajes en Informática lo otorga no sólo el hecho de que constituya un área curricular,

sino porque es una forma de legitimar su enseñanza, garantizando el acceso de todos los alumnos a los conocimientos en torno a la computadora.

En la evaluación de los aprendizajes de Informática, los docentes deben considerar que sus contenidos se incorporan a través del uso de la computadora como recurso didáctico. Dado que la evaluación didáctica se refiere sólo al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados, los docentes tienen que diseñar situaciones didácticas en las cuales los alumnos empleen materiales para el aprendizaje con soporte digital; esas situaciones permitirán poner en juego las competencias informáticas que deben construirse durante el ciclo escolar. Por ejemplo, para evaluar la autonomía de los alumnos al grabar las propias producciones, el docente no puede trabajar solamente con programas cerrados, dado que estos programas educativos no permiten desarrollar estrategias tendientes a preservar y recuperar los trabajos.

En el aula se encuentran personas con diferentes historias, que pertenecen a diversos grupos humanos cuyos patrimonios culturales no coinciden exactamente. El aprendizaje –que no es un fiel reflejo de la enseñanza– supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos y atendiendo a sus intereses personales. Es necesario tener conocimiento de las condiciones personales, familiares y sociales del alumno para obtener una perspectiva global de las personas en su propio contexto. Conocer si los alumnos tienen acercamiento o no a la computadora en su hogar, si la única aproximación a esta tecnología la proporciona la escuela, si los que conforman el grupo familiar tienen algún tipo de acceso a estos recursos, etc., es relevante para organizar el trabajo en el aula y para evaluar el progreso de cada alumno, ya que idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes asociados a las historias personales de cada niño.

Si bien en Informática se privilegia la interacción y la socialización de los alumnos a partir de metodologías de trabajo que requieren compartir recursos, tareas, normas de convivencia, etc., es importante que en la evaluación se dé cuenta de los aprendizajes de cada alumno frente al grupo de pares. Identificar, en los procesos de construcción compartida, su colaboración y la de sus compañeros permitirá a cada alumno reconocer los aprendizajes que le posibilitó el intercambio grupal viendo qué aportó y qué recibió del grupo. Este proceso, de autoevaluación-coevaluación, favorece en los alumnos la toma de conciencia de sus aprendizajes, y su integración y comunicación con los pares, generando un ámbito de trabajo en el que se estimulan la responsabilidad y el respeto por el otro.

Para el docente, la evaluación también es una toma de conciencia que lo compromete a reflexionar sobre el proceso educativo. Adquiere un carácter regulador, orientador, que le permite modificar sus prácticas y otorga elementos para responder a la pregunta: ¿cómo están aprendiendo y progresando los alumnos?

Detectar las dificultades que tienen los alumnos para apropiarse de la tecnología informática permite a los docentes decidir sobre: la selección de contenidos, la secuenciación de las actividades, la organización de los grupos favoreciendo el acceso diferenciado según necesidades personales, así como

la selección de *software* que posibilite desplegar las competencias informáticas propuestas para este ciclo. Frente a la diversidad de materiales para el aprendizaje con soporte informático, se hace imprescindible la reflexión sobre la práctica para elegir el tipo de *software* que favorezca el despliegue de las competencias informáticas y además para seleccionar otros tipos de *software* que promuevan nuevas competencias operativas. En síntesis, evaluar consiste en buscar elementos que permitan a los docentes conocer cómo están aprendiendo y progresando los alumnos, y con esta información adecuar sus prácticas de enseñanza.

La evaluación debe realizarse observando el despliegue de las competencias básicas de los alumnos con las computadoras y los programas de uso habitual. Para evaluar no deben utilizarse pruebas estándar que sólo permiten mirar el producto final; la evaluación debe realizarse a lo largo del proceso educativo y a partir de las prácticas escolares habituales. De esta forma no constituye una etapa final y sus resultados no promueven una visión sincrética de los alumnos.

La observación, el diálogo, el análisis de las tareas y producciones de los alumnos –durante el proceso y a través de los productos finales– constituyen instrumentos de evaluación. A través de ellos, el docente debe detectar si los alumnos son autónomos en encender y apagar la computadora, en seleccionar adecuadamente los programas de uso habitual y si comprenden qué hace la computadora en el momento de carga de un programa o archivo de trabajo. Estos instrumentos también permiten:

- ▲ Conversar con los alumnos sobre las dificultades que tienen para acceder a sus archivos de trabajo.
- ▲ Observar si acceden a los comandos de un programa leyendo la información que suministran sus pantallas.
- ▲ Analizar si las producciones de los niños muestran un empleo adecuado de los recursos que ofrecen los programas de edición de textos y gráficos.
- ▲ Averiguar si emplean adecuadamente nombres técnicos sobre las partes observables de la computadora para comunicar sus ideas a los pares o transmitir las acciones a la computadora.

A través de los instrumentos de evaluación debe detectarse si los alumnos pueden llevar a cabo por sí mismos las acciones relacionadas con el manejo operativo de la computadora, pero también es importante que permitan detectar si:

- ▲ Realizan acciones por ensayo y error (entran o salen de íconos o menús de los programas), accediendo a diferentes comandos, saliendo y entrando de cada uno de ellos, buscando alguna información parcial... O reiteran la selección de comandos por no tener claridad sobre lo que necesitan del programa.
- ▲ Frente a un pedido concreto del docente, ejecutan correctamente algunas rutinas de uso muy extendido (por ejemplo, preservación y recuperación de sus trabajos) sobre los programas de uso habitual, pero sin comprender, aunque sólo sea globalmente, los motivos tecnológicos que llevan a este proceso

(por ejemplo, no saben que la acción de grabar el archivo es necesaria porque, de no llevarla a cabo, al apagar la computadora el trabajo desaparecerá).

▲ Son capaces de seleccionar por sí mismos y en forma adecuada las rutinas de uso más frecuente sin que el docente les explicita las acciones por realizar (por ejemplo, el docente dice: "Chicos, termina la hora, hay que guardar", y los alumnos seleccionan y ejecutan el comando de grabado sin la intervención del adulto).

▲ Comprenden los motivos tecnológicos simples que sustentan las acciones realizadas con la computadora y los programas de uso habitual (por ejemplo, entienden que es imprescindible grabar el trabajo porque, al apagar la computadora, éste desaparece, aunque no sepan dónde y por qué).

▲ Son capaces de dar explicaciones sencillas y adecuadas a sus pares sobre las tareas que realizan en la computadora y sobre los programas de uso habitual, mencionando los procedimientos seguidos.

La información que suministran los diferentes instrumentos de evaluación debe ser preservada ya que constituye parte de la memoria escolar de cada alumno. Cada año, el docente debe hacer un registro del desempeño de cada alumno, que puede consistir en un comentario explicativo capaz de dar cuenta de: su progreso, causas o motivos de las posibles dificultades, grado de participación y compromiso con la tarea y con el grupo de alumnos, forma o formas de relacionarse con sus pares, capacidad para modificar sus concepciones ante sus errores y en relación con sus pares. Necesariamente debe contener información sobre la autonomía que muestra cada alumno en el manejo operativo de la computadora y los programas, y si comprende conceptualmente los sustentos técnicos simples e inmediatos de las acciones que realiza sobre ellos.

También el registro debe constituirse en la memoria de trabajo de lo que el grupo realizó durante todo el año lectivo; por lo tanto debe incluir los tipos de trabajos implementados, explicitar los tipos de *software* usados, desde qué áreas fueron empleados, y si se hizo o no un uso integral de estos programas –por ejemplo, sólo se utilizaron algunas opciones de trabajo de un graficador–. Esta información permitirá al docente del año siguiente tomar decisiones en cuanto a la elección de los recursos informáticos por emplear en función de la propuesta curricular de Informática y en relación con las necesidades curriculares de las otras áreas.

El registro de cada alumno permite caracterizar al grupo según su heterogeneidad en cuanto a las formas de uso y comprensión de recursos informáticos, mientras que el registro grupal permite caracterizar la selección de contenidos y las estrategias didácticas utilizadas por el docente tanto para atender las necesidades personales de los alumnos como para aprovechar la diversidad en la socialización de los conocimientos.

Por último, es importante delimitar la relación entre evaluación de los aprendizajes y promoción. Ningún alumno dejará de promocionar el primer ciclo escolar por Informática, pero:

▲ Esta situación no diluye la responsabilidad del docente de evaluar el proceso. Sólo así se pueden ajustar las propuestas de aula y es posible trabajar con

los grupos que presentan mayores dificultades. Además, la información que proporciona esta evaluación es necesaria para planificar y ajustar la tarea durante primer ciclo y proyectarla a segundo ciclo.

▲ No todo lo que se enseña necesariamente se evalúa, pero todo lo que se evalúa debe haber sido enseñado. Esta situación educativa muestra que lo enseñado por el docente no puede tener los mismos límites que lo aprendido por los alumnos. Sólo planteándose el docente criterios, instrumentos y estrategias de evaluación puede discriminar entre lo que enseñó y lo que pretende como aprendizaje en sus alumnos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Para el cumplimiento de los siguientes objetivos, los alumnos requerirán la asistencia del docente o la cooperación de los compañeros. El trabajo realizado en el aula debe reunir las condiciones necesarias para que progresivamente los alumnos sean capaces de:

- Acceder a las computadoras de forma autónoma, operando adecuadamente las rutinas de encendido y apagado de los equipos, seleccionando y ejecutando por sí mismos los programas de uso habitual y de simple acceso.
- Acceder con autonomía a sus propias producciones utilizando correctamente los comandos básicos de guardado (grabado), recuperación e impresión de los programas de uso habitual.
- Lograr comunicarse adecuadamente con los programas de uso habitual, interpretando la información sobre su manejo operativo desplegada en pantalla.
- Utilizar con autonomía los comandos de edición de programas sencillos y de uso habitual que procesan textos y gráficos.
- Comprender y utilizar un lenguaje técnico informático mínimo de las partes observables de la computadora para comunicar sus ideas entre pares o a los docentes.
- Compartir y cuidar los recursos informáticos atendiendo a sus propias necesidades en equilibrio con las necesidades de sus pares.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA ESCUELA Y EL PROCESADOR DE TEXTOS

LECTURA, ESCRITURA Y AVANCES TECNOLÓGICOS

Ciertas modificaciones en las prácticas sociales –cuando esas prácticas son objeto de enseñanza escolar– abren para la escuela interrogantes didácticos. En el caso de las modificaciones que los avances tecnológicos están generando en las prácticas sociales de la lectura y de la escritura, la escuela recoge las cuestiones que el ritmo vertiginoso de esos cambios plantea y, al mismo tiempo, intenta comenzar a pensar cómo puede responderlas e incorporarlas a sus propuestas didácticas.

Respecto de la lectura, por ejemplo, se abren preguntas sobre cómo evaluar el acceso a las enormes cantidades de información que la tecnología informática posibilita y sobre la calidad de esa información; también acerca de si el lector procesa del mismo modo un texto electrónico que uno impreso, acerca de en qué medida el cambio de soporte supone cambios en las estrategias de lectura, en fin, acerca de cuánto está cambiando la forma de leer. Cuando se llevan a su extremo estos interrogantes, aparece también –a modo de preocupación o de anticipación– la cuestión de si desaparecerán los libros, definitivamente reemplazados por otros soportes alternativos. Estos interrogantes de una u otra manera se trasladan a la escuela.

En relación con la escritura, la Informática ofrece una herramienta específicamente desarrollada para facilitar la producción escrita como es el procesador de textos, fuertemente incorporada ya a los usos sociales, que también abre preguntas sobre qué modificaciones genera en el proceso de escritura, en razón de que –por las posibilidades que ofrece– lleva a escribir más y a modificar más lo que se escribe. La posibilidad de editar con calidad cercana a la de una publicación impresa también produce cambios: da jerarquía de versión definitiva a un simple borrador e inhibe al lector –ya sea el mismo escritor u otro lector– de hacer correcciones. La escuela necesita tener en cuenta estas cuestiones al incorporar el uso del procesador a sus prácticas.¹

La relación entre lectura, escritura y avances tecnológicos será planteada aquí, en función de la práctica escolar, en términos de relación entre prácticas y herramientas que las facilitan.

PROCESO DE ESCRITURA, USO DEL PROCESADOR

DE TEXTOS Y PRÁCTICAS ESCOLARES

La escritura es un proceso que comienza en el momento en que el que escribe se ubica frente al desafío de producir un texto sobre cierto tema para cierto destinatario y con un determinado propósito. En ese proceso realiza sucesivos borradores. Con cada nueva versión del texto que está produciendo se aproxima a una versión más aceptable y comunicable del mismo. Comprensible para el lector y a la vez ajustada a lo que –como emisor– se propone.²

¹ Se hace referencia aquí tanto a los procesadores profesionales como a los educativos o "infantiles". Éstos –de manejo más sencillo– poseen menos comandos que los profesionales, pero los que tienen permiten realizar las funciones de edición, corrección, selección de bloques, copia y movimiento de textos con idéntica resolución que los otros.

² Esta concepción de escritura fundamenta todas las situaciones didácticas planteadas en *Lengua. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1996 y *Lengua. Documento de trabajo n° 4, Actualización curricular*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997.

El procesador de textos permite que el texto –si el escritor lo desea así y no siente la necesidad de pasar por versiones manuscritas–, desde su primera versión, quede archivado en la computadora y se convierta allí en objeto de modificaciones. Permite guardar las sucesivas versiones o trabajar siempre sobre la última versión del texto; permite imprimirlo y realizar la revisión sobre papel o trabajar sobre la pantalla. También posibilita hacer operaciones complejas de revisión (agregar, sustituir, modificar, cambiar partes de lugar) sin tener que volver a escribir todo el texto.

En relación con otras tecnologías de la escritura (la del lápiz y el papel, la de la máquina de escribir), el procesador de textos se presenta básicamente como un facilitador del pasaje de una versión a otra de los textos o del archivo de los diferentes "estados" de un texto antes de llegar a su versión más aceptable.

Muchas de las ventajas que el uso del procesador de textos ofrece al que escribe las aporta también al niño que escribe en la escuela, es decir que las ventajas de su uso social pueden ser pensadas y convertirse en ventajas didácticas.

¿En qué consisten esas ventajas didácticas? ¿Qué repertorio de posibilidades de uso se abre en las situaciones en que los chicos escriben textos que tienen que ser comprendidos por otros, que tienen que producir efectos en otros? ¿Qué aporta a esas situaciones el uso del procesador? ¿Qué aprendizajes tienen lugar en ellas?

En relación con el primer ciclo, el uso del procesador en las situaciones de escritura propuestas por la escuela aporta tanto a los alumnos que están apropiándose del sistema notacional como a los que ya escriben de manera más próxima a una escritura convencional. Del mismo modo, abre posibilidades de uso distintas según el nivel de familiarización de cada integrante del grupo con la computadora (determinado por el acercamiento que haya tenido a ella; en algunos casos, limitado al brindado por la escuela; en otros, mucho mayor porque tiene computadora en su casa).

Para un niño que se está apropiando del sistema notacional y que se está iniciando como practicante de la escritura, el uso del procesador es un aporte porque pone frente a él en el teclado todos los elementos del sistema al mismo tiempo. De esta manera contribuye a que los reconozca en lugar de exigirle que los evoque: lo ubica permanentemente en la situación de decidir qué tecla presionar (la diferenciación no va a ser sólo entre letras, sino también entre las letras y los otros signos que aparecen en el teclado y que remiten a números, a signos matemáticos, a operaciones de la máquina). Desde el uso, al tiempo que hace aprendizajes en relación con el sistema de escritura, el niño se acerca también a operaciones de la computadora necesarias para realizar operaciones de escritura. El hecho de que haya una operación que permite espaciar palabras lo obliga a pensar en la separación entre palabras; lo mismo pasa con las funciones que permiten cambiar de renglón en el punto y aparte, marcar sangría, cambiar minúsculas por mayúsculas, colocar signos de puntuación y, en general, hacer movimientos –mediante los cursores– por el documento para agregar, sustituir, borrar.

En la medida en que los alumnos avancen en los niveles de apropiación del sistema de escritura y de familiarización con el manejo del procesador, ese avance se va a manifestar en la posibilidad de tomar ciertas decisiones: mientras algunos van a intentar escribir sus textos directamente en pantalla, otros van a seguir necesitando pasar por la instancia del manuscrito y van a ir al procesador para cargar esa primera versión manuscrita, con algún nivel de revisión ya hecho. Se va a manifestar también a través de la posibilidad de hacer correcciones y modificaciones en los textos, o de la de acercarlos –desde su diagramación– a los modelos que circulan socialmente.

En todas las situaciones en que los chicos escriben textos en la escuela (cuentos para una antología, el reglamento para la biblioteca del aula, una carta, una invitación),³ es posible el uso del procesador de textos

³ Véase una descripción de situaciones didácticas de escritura para el primer ciclo en *Lengua. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, *op. cit.*

y, según el momento del proceso de escritura en que se concrete ese uso, van a ser las posibilidades didácticas que se abran. Cada tipo de escritor y cada tipo de usuario de la máquina hará aprendizajes particulares en ellas.

Puede preverse que llegar a una versión comunicable de un texto supondrá cumplir con una secuencia que incluya una primera escritura o transcripción del texto y una o varias instancias de revisión y puesta a punto. Se intenta a continuación reconstruir el proceso y mostrar los aportes del procesador en él.

LOS NIÑOS TRANSCRIBEN UN TEXTO MANUSCRITO USANDO COMO HERRAMIENTA EL PROCESADOR DE TEXTOS

Vamos a focalizar aquí la situación de transcripción de un texto, lo que no quita que, como se dijo antes, el nivel de familiarización con la máquina haga que algunos niños decidan escribir directamente en la pantalla. Los chicos transcriben un texto cuando previamente produjeron –individual o grupalmente– una primera versión manuscrita e iniciaron su revisión sobre el papel, lo que supone que ya realizaron sobre el texto algunas de las operaciones que son habituales cuando para la escritura se usa la tecnología del lápiz y el papel: cuando se corrige sobre versiones manuscritas de un texto o sobre un texto pasado a máquina, corregir supone hacer marcas sobre el texto (tachar, sobrescribir, hacer llamadas que remiten a agregados que el escritor anota en los márgenes de las hojas o en otras hojas). Esas marcas o los agregados al texto son los que obligan, luego, a pasar en limpio la totalidad del texto.

En este tipo de situación, pasar en limpio supone ingresar el texto en el procesador (y leerlo en pantalla o en su versión impresa). Por lo tanto, se produce un cambio del soporte del texto –un pasaje del papel a la pantalla– y de la herramienta de escritura –el teclado reemplaza al lápiz.

La situación de pasar en limpio un texto utilizando el procesador de textos –entre otras cosas en razón de que en las escuelas la sala de computación sólo cuenta con ocho o diez computadoras– exige que, para el ingreso de los textos producidos por el grupo, el docente defina alguna dinámica de trabajo: que cada alumno trabaje en una máquina e ingrese su propio texto; que los niños trabajen en parejas o en pequeños grupos: el autor del texto está frente al teclado y el otro o los otros le dictan el texto que va a ingresar; que, mientras unos trabajan en las computadoras, otros revisen sobre papel. Seguramente, en el trabajo compartido con otros frente a la pantalla y al teclado, la transcripción del texto va a generar múltiples intercambios de ideas entre los que están realizando la tarea. Se les van a presentar dudas acerca de las correcciones que ya se hicieron sobre el manuscrito, van a descubrir problemas nuevos que tendrán que resolver. Mientras uno o unos dictan y otro está frente al teclado y escribe, se producen discusiones en función de las dificultades que aparecen y se toman decisiones.⁴

La situación de ingresar un texto manuscrito en un procesador no es una situación mecánica de copia o de dictado, sino un momento importante en el proceso de escritura: se produce aprendizaje a través de los múltiples intercambios orales entre los chicos, que tienen como objeto tanto los problemas lingüísticos del texto que están ingresando (agregar una oración, modificar la ubicación de un párrafo, añadir un conector, cambiar una palabra por otra, corregir la ortografía de alguna palabra, reemplazar una mayúscula por una minúscula, o a la inversa, sustituir, agregar o eliminar un signo de puntuación, separar dos palabras) como las opciones que el procesador brinda y entre las que hay que elegir.⁵

⁴ Véase la situación didáctica "Dictado (entre niños) de una invitación", en *Lengua. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, *op. cit.*, pág. 75.

⁵ Véase *Informática. Documento de trabajo n° 5. Las herramientas para la producción. Propuestas de uso del procesador de textos*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, 1998.

LOS NIÑOS GUARDAN EL TEXTO O EL MAESTRO REALIZA LA OPERACIÓN POR ELLOS

En algún punto de la tarea, aparece la necesidad de hacer uso de otra de las posibilidades que brinda el procesador: guardar la versión completa o la parte ingresada del texto.

Como se dijo antes, el procesador permite guardar las sucesivas versiones de un texto o trabajar siempre sobre su última versión y seguir modificándola sin tener que volver a copiarla.

Cuando escribe con un procesador, el escritor dispone de varias estrategias para guardar las sucesivas modificaciones de su texto. Mientras que, si corrige sobre papel, las sucesivas modificaciones están presentes en uno o en diferentes papeles que pueden ser desparramados sobre la mesa de trabajo, en el caso de utilizar un procesador de textos, debe tomar decisiones sobre la forma de guardar los textos corregidos dado que depende de ellas para recuperar versiones anteriores. Por ejemplo, ¿imprime cada versión?, ¿depura el texto grabándolo en diferentes archivos de forma tal de contar con todas las versiones intermedias, o graba cada nueva versión en el mismo archivo, aunque sabe que de ese modo pierde la anterior? Estas estrategias deben ser atendidas didácticamente: cada una de ellas implica evocaciones diferentes de las versiones del texto; implica inclusive diferentes usos de las versiones anteriores.

En todos los casos, grabar es una operación de cierta complejidad, que puede realizar el docente por el niño hasta tanto éste logre autonomía en el uso de la máquina. Así, el docente –mientras realiza la operación por los alumnos y frente a ellos– funciona como modelo de usuario autónomo. Cuando se escribe en la escuela en el marco de proyectos (se escribe una carta que va a ser enviada o el prólogo de una antología que será publicada, se transcribe un reportaje para una revista...), es necesario guardar el texto que se está produciendo por las mismas razones por las que necesitan guardarlo los escritores expertos: porque va a ser objeto de revisión hasta convertirse en un producto aceptable, comunicable.

LOS NIÑOS VUELVEN SOBRE UN TEXTO GUARDADO PARA HACER NUEVAS REVISIONES

Indudablemente, esta posibilidad de "guardar los textos" es una de las grandes ventajas del procesador como facilitador de las tareas de quienes escriben. Por un lado, porque el texto guardado se convierte en objeto de modificación cuantas veces sea necesario. Por otro, porque la prolijidad de la versión impresa que puede lograrse permite que se lea y se corrija mejor.

El trabajo con procesador exige que las clases se organicen en torno de las computadoras, lo que lleva a que, si el trabajo es grupal, los miembros de cada grupo compartan el teclado (aunque la acción sobre él sea individual) y la observación del monitor.

Cualquiera de las situaciones de escritura que tienen lugar en la escuela puede ser adaptada a la revisión con procesador, cualquiera sea la dinámica de trabajo propuesta por el docente. Así, no hay restricciones para alternar situaciones en las que todo el grupo, coordinado por el maestro, revisa un texto producido también en forma grupal⁶ con aquellas en las que se revisa por parejas o en pequeños grupos, o con otras en que cada alumno corrige su propia producción antes de ponerla a consideración de sus pares. Siempre –tanto para la escritura manual como para la que se realiza con procesador– se proponen sucesivas revisiones o correcciones de los textos. Se revisa lo que se escribe mientras se escribe, no sólo al terminar la producción. Se vuelve a los textos al tiempo de haberlos producido y revisado, lo que permite –a partir de la distancia tomada– realizar nuevas y más ricas revisiones.

⁶ Existe la posibilidad de que un mismo texto aparezca simultáneamente en todas las pantallas de la sala de computación y que cada alumno o grupo haga su propia revisión, para luego imprimir y confrontar las versiones logradas.

¿QUÉ APORTA EN EL MOMENTO DE LA REVISIÓN

EL USO DEL CORRECTOR ORTOGRÁFICO Y DEL DICCIONARIO DE SINÓNIMOS?

Algunas de las posibilidades tecnológicas que ofrece el procesador de textos, por ejemplo el *corrector ortográfico* y el *diccionario de sinónimos*, generan una especie de ilusión respecto del poder de la computadora para "automatizar la corrección", para resolver por el que escribe. El *corrector ortográfico* tiene almacenada una lista de palabras de gran frecuencia de uso. La estrategia de corrección que posee el programa consiste en comparar cada palabra del texto con esta lista: si la palabra del texto está en la lista, es aceptada; de lo contrario, es señalada y el programa expone ante el usuario una lista de palabras –seleccionadas sólo a partir de analogías gráficas– entre las que puede optar.⁷ En cuanto al *diccionario de sinónimos*, ofrece para algunas palabras una lista de sinónimos; es decir, la posibilidad para el escritor de hacer opciones de vocabulario.

¿En qué medida estas herramientas son un aporte desde el punto de vista didáctico?

Como recurso didáctico, el corrector ortográfico es especialmente útil en las últimas instancias de la puesta a punto del texto, cuando se hace corrección de superficie, porque ayuda a detectar tanto un problema de ortografía como un problema de tipeo. Esto puede ser particularmente interesante en primer ciclo ya que el corrector marca problemas habituales en los chicos que se están apropiando del sistema de escritura, que tienden a no dejar espacio entre las palabras, a omitir letras, a escribir letras de más o una letra por otra, a olvidar usar mayúscula después de punto.

El corrector es un aporte cuando permite un trabajo de reflexión de los alumnos a partir de la duda que les genera la marca que aparece, del tipo que sea. Cuando los chicos descubren que a veces señala bien el error y otras no, comienzan a discutir, en cada caso, acerca de si hay que tener en cuenta la marca o no. Es un aporte también en la medida en que favorece la reflexión sobre la ortografía de las palabras. No aporta didácticamente, en cambio, cuando –al marcar en forma indiscriminada supuestos errores– interfiere en la construcción de sentido que el niño está haciendo al escribir o en los propósitos comunicativos que guían su trabajo.⁸

En relación con el diccionario de sinónimos, es una ventaja didáctica en la medida en que permite que los niños encuentren –según los contextos– una palabra más precisa, una más original; que reflexionen acerca de qué palabras son adecuadas a un contexto y cuáles no; que conozcan palabras nuevas.

Como se ve, estas herramientas no resuelven mágicamente nada: simplemente ponen al escritor en situación de analizar lo que ellas marcan y de optar.

LOS NIÑOS PONEN A PUNTO UN TEXTO QUE SE VA A HACER PÚBLICO

El procesador ofrece recursos que permiten mejorar la calidad de las presentaciones escritas: hacer elecciones tipográficas, distribuir el texto de diferentes maneras en la página, destacar partes del texto, agregar gráficos o ilustraciones; es decir, brinda herramientas que posibilitan el acercamiento del texto producido a las

⁷ Los correctores más sofisticados no sólo indican cuestiones ortográficas (ortografía de las palabras y mayúsculas), sino también supuestos errores gramaticales: construcciones gramaticales incompletas, problemas de concordancia, olvido de la mayúscula al comienzo de la oración, falta de separación entre las palabras. Véase *Informática, Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997.

⁸ Este problema lo generan los correctores ortográficos "al vuelo" –el escritor define si quiere usar o no un corrector de este tipo– que señalan, durante el proceso de escritura, toda palabra que el escritor usa y que el programa no identifica en sus listas. Esto supone que, en el momento, la persona debe decidir si corrige o continúa con la redacción.

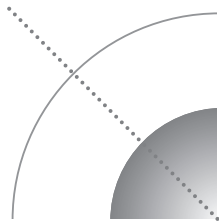
convenciones de los modelos de circulación social y a lo que los lectores esperan de él. La escritura manual o la máquina de escribir no dan las mismas posibilidades; por el contrario, imponen en ese sentido fuertes restricciones al que escribe.

En la escuela, la propuesta de que los alumnos produzcan textos en situaciones comunicativas concretas justifica la necesidad de publicar (de hacer públicos) esos textos. Esto exige –como ya se vio– más revisión, más preocupación por el texto, tanto por su contenido como por los aspectos paratextuales. El procesador ofrece las herramientas tecnológicas necesarias para dar respuesta a esa preocupación y lograr artículos periodísticos que "parezcan" artículos periodísticos, cuentos que "parezcan" cuentos.⁹

Volviendo a lo que se dijo en el comienzo de este apartado, integrar el uso del procesador de textos a las prácticas de escritura escolares implica tener en cuenta las modificaciones que los avances tecnológicos han generado en la práctica social de la escritura (lo mismo puede decirse en relación con la lectura).

Propiciar desde la escuela el acceso a esta herramienta tecnológica facilitadora de las tareas de escritura es, por lo tanto, un modo de brindar a todos los alumnos la oportunidad de ejercer la escritura tal como ella se practica hoy. Esto tiene especial relevancia en cuanto la escuela es el único ámbito desde el cual ese acceso será posible para muchos de ellos.

⁹ Es necesario aclarar aquí que ciertas situaciones comunicativas –aunque cada vez menos cantidad en la práctica social– siguen requiriendo el uso de la escritura manual. En este sentido, la incorporación escolar del uso del procesador no debe pensarse como una sustitución, sino como una ampliación del espectro de posibilidades de que disponen los chicos para escribir.



ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA

En la presentación del área de Matemática¹ se han explicitado los rasgos centrales del enfoque sustentado para su enseñanza, se han planteado cuáles son los rasgos esenciales del quehacer matemático que deben orientar las prácticas a desarrollar en la escuela y se han enunciado los propósitos formativos generales del área.

Dichos propósitos serán retomados y especificados para el primer ciclo en este documento. Para iniciar estas reflexiones retomaremos dos propósitos muy relacionados entre sí.

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Afirmar y promover en toda la comunidad la convicción de que las matemáticas son posibles de ser aprendidas por todos los alumnos bajo ciertas condiciones.
- Trabajar para que los alumnos se sientan seguros de su capacidad de construir conocimientos matemáticos, desarrollen su autoestima y sean perseverantes en la búsqueda de soluciones.

En este sentido, es importante subrayar que, desde el inicio, los niños se van formando ideas sobre qué es la matemática y sobre sí mismos haciendo matemática, lo cual confiere al primer ciclo un rol decisivo con relación al logro de los propósitos enunciados.

Tanto en el Nivel Inicial como en el primer ciclo se establece la primera relación de los alumnos con el aprendizaje sistemático de la matemática y el tipo de relación que se instaure puede condicionar el resto de la experiencia matemática de los alumnos.

Los alumnos que entran en primer grado poseen un bagaje de conocimientos numéricos y espaciales, y muchos de ellos han tenido experiencias vinculadas a matemática en el jardín de infantes. Es necesario tratar de recuperar dichos conocimientos y evitar las rupturas, tanto con lo aprendido en el Nivel Inicial como con los conocimientos que los niños construyen constantemente en su vida social.

Aun los más pequeños aprenden a través de la resolución de problemas y la cuestión del sentido de los conocimientos está en juego ya en los aprendizajes más elementales. No se trata en los primeros años de aprender los "elementos", los "rudimentos" para usarlos más tarde, cuando empieza la "matemática en serio". Se trata de hacer matemática en el aula desde el inicio produciendo conocimientos de complejidad creciente.

Para ello, se debe plantear a los alumnos situaciones de las que puedan apropiarse, en las que reconozcan un problema, un desafío frente al cual logren ponerse a trabajar. Esto significa que los niños tienen que aprender a

¹ Véase *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, 1999.

buscar con qué recursos cuentan para resolver un problema. Se deben sentir animados a tomar iniciativas, a ensayar, sin temor a equivocarse, sino, por el contrario, adquiriendo la experiencia de que se aprende tanto cuando los procesos y resultados son adecuados como cuando se es capaz de reconocer lo que no es correcto o lo que no resulta ya adecuado (porque se encontraron mejores soluciones, porque hay un nuevo conocimiento que señala los límites del anterior, etcétera).

En todo este proceso el rol del maestro es completamente sustantivo. Es el maestro el que selecciona y propone, no sólo la cuestión sobre la que se trabajará sino también la forma de trabajo, la organización de la clase, la progresión que se va a llevar. Es el maestro el que establece –y estimula– la interacción entre los alumnos, favorece los intercambios, las discusiones, ordena la participación, organiza las puestas en común.² Es el responsable de que se formule el "saber de la clase", cuidando que éste se vincule con lo que se ha realizado, pero que a la vez sea reconocible, reutilizable, desprendido progresivamente del contexto en que apareció. Este aspecto es siempre crítico y lo es aún más en el primer ciclo, porque para que los conocimientos "funcionen" se debe provocar una verdadera "inmersión" de los alumnos en los contextos propuestos, se debe asumir que los conocimientos puestos en juego tienen un funcionamiento muy local y provisorio, y que la descontextualización es relativa. No se espera en este ciclo una fuerte adquisición de vocabulario matemático, y el manejo del lenguaje simbólico se orienta a unos pocos signos muy básicos. Todo ello señala cuán delicada resulta la institucionalización³ al intentar que los conocimientos trabajados sean reconocidos, reutilizables, etc., y estén, al mismo tiempo, expresados en términos que tengan sentido para los alumnos.

En este proceso el maestro devuelve a los alumnos el producto de su trabajo y también identifica aquello que se ha enseñado y que empezará a ser requerido. Favorece que los niños tomen conciencia de lo que ya saben y les enseña a utilizarlo para resolver lo que no saben. Señala lo que tiene que ser practicado, les muestra la utilidad de dominar algunos aspectos del conocimiento matemático para estar en condiciones de abordar nuevos problemas, plantearse nuevas preguntas, explorar regularidades, formular y utilizar ciertas propiedades que se van estableciendo. Un enfoque centrado en la resolución de problemas no excluye la importancia de la eficacia y el dominio de los conocimientos. Al contrario, algunos aspectos constitutivos del sentido en el trabajo matemático sólo pueden ser abordados a partir del dominio que inaugura nuevas exploraciones.

Es el maestro el que lleva registro del proceso del grupo de la clase y del proceso de cada uno de los alumnos. Es quien detecta las dificultades en algunos aspectos de la enseñanza que se está llevando adelante. Es quien organiza momentos de trabajo y actividades orientadas a dar oportunidad a algunos alumnos de volver a trabajar de otro modo aquello que sea necesario, y es quien repiensa estrategias de abordaje para toda la clase si los resultados indican su necesidad.

² Véase en *Matemática. Documento de trabajo n°5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo*, Actualización curricular, el "Anexo. Organización de las interacciones de los alumnos entre sí y con el maestro", G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1998, pág. 145.

³ Véase *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, op.cit.

LOS DESAFÍOS DE ESTE ENFOQUE

Los desafíos constantes son un rasgo de la enseñanza. Cada maestro toma muchas decisiones cada día y responde permanentemente a situaciones de todo carácter. Asumiendo la parcialidad de lo que se subrayará, se ha seleccionado lo que se considera el desafío central de este enfoque para la enseñanza.

El desafío principal de este enfoque consiste en lograr que todos los alumnos sean protagonistas del quehacer matemático en el aula, sean actores de su saber, posibilitando, de este modo, que los conocimientos adquieran sentido para ellos.⁴ Adquieran sentido tanto porque los pueden reconocer como instrumentos válidos para resolver problemas como porque resulta posible en la clase analizar cómo funcionan esos conocimientos y, progresivamente, identificarlos, nombrarlos de algún modo, reconocerlos como pertenecientes a una cultura común, ya utilizados por otros o utilizables en otros contextos.

Para muchos docentes comprometerse con este enfoque significa tener que reconstruir sus experiencias y adquisiciones, cuando no han tenido el carácter que se está proponiendo. La búsqueda de producir una enseñanza con sentido para los alumnos puede significar la oportunidad de construir nuevos sentidos para los conocimientos matemáticos de los que disponen.

Se propone una enseñanza que tiene como objeto no sólo un conjunto de conocimientos, sino la apropiación por parte de los alumnos del quehacer que los produce.

El desafío consiste entonces en llevar adelante una enseñanza que permita a los alumnos aprender matemática haciendo matemática. Es asumir que el tipo de práctica en la que se adquieren los conocimientos condiciona fuertemente el sentido y el grado de apropiación que se tiene de ellos.

Los niños son activos intelectualmente antes de venir a la escuela. Sin embargo, en la escuela han de aprender ciertas modalidades y reglas de la actividad intelectual, en particular matemática, que no se aprenden por simple inmersión en la vida cotidiana. Así, por ejemplo, los niños resuelven en la vida diaria múltiples problemas similares a los problemas aritméticos o espaciales que se les van a plantear en la escuela. Sin embargo, la vida diaria raramente demanda producir registro de lo que se ha hecho o discutir sobre lo adecuado o económico de un procedimiento. Hay múltiples aspectos, completamente sustantivos de la actividad matemática, que para ser aprendidos requieren de la enseñanza sistemática que sólo la escuela puede proveer.

Los alumnos tienen que aprender a participar de actividades de distinta naturaleza, que apuntan a diversas finalidades. No es lo mismo resolver un cálculo que buscar los medios para comunicar el procedimiento empleado. No es lo mismo estimar resultados que verificarlos. No es lo mismo aceptar que algo es correcto o incorrecto que aprender a dar razones de lo que se afirma. No significa esto que un tipo de actividad "vale más" por sí misma que otra; son distintas, ponen en juego distintos modos de funcionamiento del conocimiento matemático y hay que dar oportunidad a los alumnos de reconocer y realizar estos diversos tipos de actividades.

⁴ Véase "Sentido formativo de la Matemática en la escuela", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, op. cit., pág. 145 y siguientes.

Esto significa que para pensar la enseñanza es necesario plantearse no sólo qué problema, qué cuestión va a desencadenar el trabajo, sino también qué tipo de interacciones se plantearán en torno al conocimiento que está en juego. Los tipos de interacción de los alumnos con la situación y entre sí, y las diversas intervenciones docentes se piensan con relación a muchas variables no enumerables aquí. Sólo se pretende subrayar que pensar la enseñanza supone, además de seleccionar los problemas, imaginar las dinámicas que se van a provocar en la clase para que los conocimientos en juego funcionen y evolucionen. Algunas de las preguntas pertinentes para estos problemas son: ¿cuáles son los conocimientos en que van a apoyarse los alumnos para empezar a trabajar, para producir las primeras soluciones?, ¿necesitan tener disponibles algunos materiales?, ¿hay diversas soluciones posibles?, ¿tienen jerarquías?, ¿conviene ponerlos a trabajar en pareja o en grupo?, ¿hay cuestiones con el lenguaje en juego?, ¿qué relación hay entre los procedimientos que usan y las escrituras que pueden producir?, ¿se puede tomar esto como objeto de reflexión?, ¿o es mejor que presenten sus producciones al conjunto y las comparen?, ¿les doy un rato para que en el equipo vean si todas son soluciones al problema?, ¿nombro a un representante de cada grupo que plantee sus observaciones?, ¿lo elijo al azar?, ¿vale la pena hacer una puesta en común?, ¿apuntando a qué?, ¿a la diversidad?, ¿al avance de los procedimientos?, ¿qué busco que quede establecido como producto de este trabajo?, ¿qué va a quedar registrado?, ¿qué actividades individuales voy a proponer?

En síntesis:

Es pensar el quehacer además del motivo del quehacer. Es prever las condiciones para que los alumnos puedan actuar frente a los problemas, expresar de diversos modos sus producciones (oralmente, por escrito, con dibujos, símbolos, etc.), juzgar lo adecuado o no de los procedimientos y resultados, dar razones y establecer junto al maestro cuáles son los nuevos conocimientos producto del trabajo.

En el primer ciclo, y especialmente en primer grado, es necesario plantearse cómo incluir a los niños en este nuevo quehacer. Se trata, precisamente, de desarrollar en los alumnos la idea de que la resolución de un problema no es consecuencia del azar, de una adivinanza a una genialidad, sino que se construye y requiere de organización, perseverancia, etcétera. Se busca que los alumnos reconozcan ciertas características de la actividad de resolución de problemas, distintas de las de otras actividades, y que desarrollen actitudes y capacidades específicas para la resolución de problemas. Para poner en marcha un trabajo de esta naturaleza se debe plantear a los alumnos verdaderos problemas y darles oportunidad de aprender qué significa resolver un problema.⁵

La enseñanza debe favorecer que los alumnos puedan:

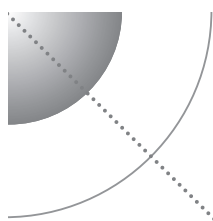
- ▲ tomar conciencia de que hay algo que se busca saber, un desafío que orienta las acciones que van a llevar adelante;
- ▲ desarrollar su capacidad de representárselo personalmente para poder apropiarse de la pregunta que les ha sido planteada, de la consigna propuesta, de la naturaleza de la tarea por realizar;

⁵ Véase "El rol de la resolución de problemas en la enseñanza de Matemática", en *Matemática. Documento de trabajo n°2, Primer ciclo, Actualización curricular*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1996, pág. 4.

- ▲ buscar, reflexionar, es decir, aceptar el hecho de que resolver un problema no es siempre una tarea fácil, que puede tomar tiempo e, incluso, no terminarse en una clase;
- ▲ aprender a reconocer lo que se sabe y lo que se busca saber, y a buscar con qué recursos cuentan para resolverlo;
- ▲ aprender a apoyarse en los conocimientos que tienen para resolver tareas más difíciles;
- ▲ comunicar a los demás las ideas que se les ocurren, tanto como interpretar y usar ideas que otros proponen;
- ▲ producir una solución, que puede ser distinta de la de otros compañeros o equipos;
- ▲ aprender a explicar lo que han hecho, incluir, como parte del trabajo el pensar cómo presentarlo y dejar, si es posible, registro escrito de lo que han hecho y obtenido;
- ▲ involucrarse en la revisión del trabajo propio y ajeno, y en la corrección o la reelaboración cuando sea necesario.

Desde este punto de vista, en los primeros años, resulta primordial instalar cierto modo de funcionamiento en las clases, ciertas reglas para los diversos momentos de trabajo (colectivo, en equipo, individual), respecto de las modalidades de corrección, de evaluación, etc. Estos aspectos son contenidos de la enseñanza tanto como los más reconocibles en términos matemáticos y también han de ser pensados como producto de progresiones.

Hemos intentado sintetizar lo que significa este desafío para la escuela en la formulación de los propósitos del ciclo.



PROPÓSITOS

La escuela tiene la responsabilidad de:

- Fomentar la interacción entre los alumnos para que aprendan a cooperar, a asumir responsabilidades para una tarea en común, participando de esta manera en la producción colectiva del conocimiento matemático en el aula.
- Brindar oportunidades a los alumnos para que usen en el aula los conocimientos que poseen y los compartan con sus compañeros, buscando que establezcan vínculos entre lo que saben y lo que están aprendiendo.

- Proponer a los alumnos una variada gama de situaciones de trabajo que enriquezca sus experiencias y representaciones sobre lo que es hacer matemática en el aula.
- Desarrollar una actividad en el aula que permita, desde los primeros contactos con la matemática, que los niños adquieran confianza en sus posibilidades de producir resultados matemáticos.
- Crear las condiciones que permitan a los alumnos participar en la resolución de problemas sin que el éxito inmediato sea el objetivo central, valorando en su lugar el intercambio, la discusión, el análisis de los aciertos y los errores como parte del proceso de resolución.
- Proponer actividades tendientes a que los alumnos asuman como propia la evaluación de los procesos y los resultados, y se dispongan a reelaborarlos cuando sea necesario.

CONTENIDOS



¿QUÉ SE ENSEÑA EN EL PRIMER CICLO?

En el primer ciclo, como en toda la escolaridad, se enseña un quehacer que tiene como objeto un conjunto de conocimientos matemáticos considerados fundamentales. Como se ha dicho, el primer ciclo tiene la responsabilidad de asegurar que los alumnos ingresen en este tipo de actividad particular y se apropien de sus rasgos centrales. Se ha insistido, tanto en el documento general como en el enfoque del área de las páginas anteriores, en que el tipo de prácticas que se propone a los alumnos resulta un elemento muy determinante del sentido que los conocimientos pueden tener para ellos.

En este apartado se presenta la selección de contenidos, definida para el primer ciclo, organizados en dos ejes:

- ▶ Números y operaciones.
- ▶ Espacio, formas y medida.

Junto al eje Número y operaciones se han incluido algunas propuestas para trabajar la identificación de datos, incógnitas y soluciones en los proble-

mas, ya que se lo considera un aspecto relevante para la conceptualización de las operaciones aritméticas.

También se presentan propuestas para el abordaje del tratamiento de la información en el primer ciclo. Dichas propuestas buscan considerar aspectos de la actividad matemática que suelen quedar implícitos y respecto de los cuales se recomienda realizar un trabajo específico y también ampliar el campo de problemas abordables por los alumnos del primer ciclo en dirección a abrir "terrenos" que alcanzarán un tratamiento matemático más preciso en años posteriores.⁶

⁶ Al respecto, puede consultarse también el apartado "Tratamiento de la información" en *Matemática. Documento de trabajo n°2, Primer ciclo, Actualización curricular, ibid*, pág. 8.

NÚMEROS Y OPERACIONES

Como ocurre con todos los contenidos, la resolución de problemas provee el marco en el que habrá de plantearse la enseñanza de los contenidos de este eje. En este enfoque, las nociones matemáticas (los números, las operaciones) deben aparecer, en principio, como herramientas útiles para resolver problemas, como producto de la actividad de los alumnos ante situaciones a las que confieren sentido. Sólo entonces esas herramientas podrán ser estudiadas en sí mismas, tomadas como objeto de reflexión, nombradas, definidas...

Este enfoque provoca un gran desafío para la enseñanza que puede sintetizarse de la siguiente manera: *el maestro tiene que proponer a los alumnos una variedad de problemas que les permitan construir nuevos sentidos de los conocimientos. Pero los alumnos no pueden avanzar mucho en el tratamiento de problemas si no disponen progresivamente de un conjunto de recursos movilizables.*

El desafío consiste, entonces, en poder pensar la enseñanza en el ciclo y dentro de cada año como un equilibrio y un movimiento entre el planteo de situaciones abiertas, la aparición de diversos procedimientos y formas de representación, el dominio de los recursos, la automatización de ciertos conocimientos, la reinversión ante nuevas situaciones.

Como se ha planteado, un abordaje centrado en la resolución de problemas no excluye la importancia de la eficacia y el dominio de los conocimientos. Al contrario, profundizar el sentido de los conocimientos, poder abordar nuevas exploraciones, requiere disponer de puntos de apoyo sólidos constituidos en aprendizajes anteriores.

Los problemas constituyen el contexto de trabajo desde el inicio de primer grado. Es a raíz de enfrentar y resolver situaciones que involucran cantidades que los alumnos progresarán en sus conocimientos numéricos.

La hipótesis central de este enfoque sostiene que resulta vano definir, componer, simbolizar los números antes y fuera de un contexto de empleo. Por el contrario, es a través del uso que haga, del dominio que se construya, que el alumno elaborará sus propias concepciones del número, no definitivas,

siempre en evolución, completadas o cuestionadas con la extensión del campo numérico que conoce, con el descubrimiento de nuevas posibilidades de utilización, con el avance en las capacidades de calcular y, mucho más tarde, con el descubrimiento de la existencia de otras clases de números.

Desde esta perspectiva, el rol del maestro no consiste en "presentar" los números uno tras otro sino en proponer a los niños situaciones que les permitan usarlos de modo que las palabras y los signos que los designan se impregnen de sentido. Estos números que los alumnos han comenzado así a utilizar pueden ser "aprovisionados" (registrados, ordenados) buscando comprender sus escrituras cifradas, sus denominaciones orales, ciertas relaciones entre ellos, etcétera.

Si estamos planteando que los niños deben poder capturar el sentido de los números funcionando como respuesta a problemas, nos tenemos que preguntar, desde una perspectiva didáctica: ¿para qué sirven los números?, ¿cuáles son las funciones de los números que los alumnos de Nivel Inicial y de los primeros grados pueden reconocer y utilizar para construir el significado?

En el inicio de primer grado se busca llevar a los niños a que tomen conciencia del poder que dan los números como *memoria de la cantidad y de la posición* y como *recurso para anticipar* el resultado de situaciones no presentes o acciones aún no realizadas. La utilidad de los números en tanto memoria de cantidades y posiciones se refiere a la posibilidad que brindan de conservar informaciones cuantitativas a través del tiempo y el espacio. Es decir, permiten indicar una cantidad (aspecto cardinal) y evocarla sin que esté presente, así como también pueden indicar la posición (aspecto ordinal) de un objeto en una serie o lista sin tener que recorrerla integralmente. Otras veces, los números son usados como códigos para identificar algo –por ejemplo, el número de un colectivo– sin expresar con ello nada relativo a la cantidad o al orden.⁷

Para favorecer la toma de conciencia del poder de los números habrá que plantear situaciones en las que *una información numérica tenga que conservarse en el tiempo o en el espacio*; por ejemplo, los puntajes de un juego que se acumulan, los resultados parciales de un juego que continúa o las informaciones que han de ser usadas por otras personas o por los alumnos mismos en un lugar distinto de aquel donde la obtienen, etcétera.

Se propone plantear a los niños un conjunto de situaciones que involucren diversas acciones sobre colecciones: comparar, igualar, armar una colección que tenga tantos elementos como otra, el doble, el triple o la mitad que otra, etcétera.

En un primer momento, se busca que los alumnos recurran al conteo como un medio privilegiado frente a estas situaciones. A lo largo de primer grado, se intentará provocar la evolución de los procedimientos de conteo utilizados por el alumno (empleo de sobreconteo, "desconteo") y el recurso progresivo a procedimientos basados en el cálculo.⁸

Al mismo tiempo, se propone plantear a los niños situaciones relativas a la transformación de una colección: agregar, sacar, partir, distribuir. Estas acciones producen efectos, resultados. Los alumnos comienzan a usar poco a poco algunos medios para representarse mentalmente la situación, sus accio-

⁷ Para ampliar diferentes funciones de los números véanse *Matemática. Los niños, los maestros y los números. Desarrollo curricular, 1° y 2° grado*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1992; y el apartado "Matemática", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 2000, pág. 115.

⁸ Para una caracterización detallada de estos procedimientos así como para una propuesta de actividades que los involucra, véase *Matemática. Los niños, los maestros y los números. Desarrollo curricular, 1° y 2° grado, ibid.*, y *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años, ibid.*

nes, sus resultados. Al principio, en algunas situaciones, para números pequeños. Luego, paulatinamente, podrán anticipar el resultado de acciones no realizadas todavía. Se trata pues de la segunda función de los números mencionada: su poder para la anticipación de dichos resultados a partir de algunas informaciones.

¿Qué significa los números como recurso para anticipar?

Tomemos un ejemplo: a un chico le encargan ir a comprar una docena de facturas que cuesta \$3 y le dan un billete de \$5. Anticipa que el panadero tiene que devolverle \$2. Sus conocimientos numéricos le han permitido saberlo antes de que el hecho suceda. Le dan también la posibilidad de verificar la conformidad de lo que sucede efectivamente en la realidad con lo que él esperaba de acuerdo con su anticipación y de tener control sobre la situación. No sólo puede constatar sino que el resultado mental al que ha llegado puede servirle como norma de referencia ("Está bien, me dieron \$2 de vuelto").

Decir que *descubrir el poder de anticipación que dan los números* constituye un propósito esencial de los primeros grados es reconocer que se trata de un aprendizaje largo y difícil, que no se realiza en una vez, a través de una situación única; supone un camino, un itinerario a lo largo de meses e incluso años, que no será recorrido por todos los alumnos al mismo tiempo y del mismo modo. Se trata en efecto de una toma de conciencia esencial, fundacional en el aprendizaje de la matemática.

Sin duda, la posibilidad de anticipación se vincula con la posibilidad de efectuar cálculos, y es un propósito importante de la enseñanza en los primeros grados que los alumnos pasen progresivamente de procedimientos de tipo conteo a procedimientos de tipo cálculo.

Por ejemplo, para resolver el siguiente problema planteado en primer grado aparecen ambos tipos de procedimientos. Se les dice a los alumnos que en una caja hay 5 piedritas y se les pide que digan cuántas habrá después de introducir 3 piedritas más. Antes de resolver el problema, los niños no pueden ver, a través de la caja, las 5 piedritas que había inicialmente dentro. En sus resoluciones, utilizan diferentes categorías de procedimientos:

- ▲ algunos elaboran mentalmente la respuesta apelando al resultado memorizado de $5 + 3 = 8$;
- ▲ otros sobrecuentan a partir de 5: 6, 7 y 8, con o sin apoyo de los dedos;
- ▲ otros ponen 5 dedos en una mano y 3 dedos en la otra y cuentan todo;
- ▲ otros necesitarán poner 5 piedritas, agregar 3, y contarlas.

Si bien todos estos procedimientos suponen el establecimiento de relaciones pertinentes (hay que agregar 3), tienen diferencias en cuanto a sus alcances y límites. Sólo los primeros utilizan procedimientos de cálculo. El recurso de calcular supone usar un modelo aritmético general, que podrá ser empleado aun cuando se aumenten significativamente las cantidades. Supone ir conquistando confianza en la validez de la utilización de los modelos que construyen.

Los otros procedimientos son de tipo conteo y se apoyan en una representación figurada de la situación, evocando los objetos, o en el conteo de los

objetos mismos. Éstos resultarían muy poco eficaces si el mismo problema se planteara con cantidades mucho más grandes. Esta última cuestión nos advierte de los límites para anticipar inherentes a los procedimientos de conteo.

¿Cómo favorecer en los alumnos el pasaje de un tipo de procedimiento a otro? Se trata de proponerles problemas en los que haya que calcular, aun cuando no dispongan de una solución experta. A través de la resolución de diferentes problemas, la confrontación de diversas soluciones, la puesta a prueba de los procedimientos con números más grandes, podrán empezar a apropiarse de procedimientos vinculados al cálculo.

Esta transición no se hace de manera lineal ni al mismo tiempo para todos los niños ni de un modo definitivo para el mismo niño. Es importante señalar que no se trata de saltar los procedimientos de tipo conteo, pues son indispensables por un tiempo para muchos alumnos y para diversos problemas. La tarea consiste en ayudarlos a superarlos y a incorporar procedimientos más vinculados a la posibilidad de operar con los números como también de disponer de resultados.

En resumen, se trata de brindar a los alumnos oportunidad para:

- ▲ tomar conciencia de que los números permiten prever el resultado de una acción sin realizarla;
- ▲ desarrollar y mejorar los procedimientos mentales asociados a esta toma de conciencia;
- ▲ emplear diversos soportes simbólicos, recurrir a las escrituras aditivas o, más precisamente, comprender la ligazón entre la reunión de varias colecciones y las escrituras que representan esta reunión;
- ▲ pasar progresivamente de procedimientos de tipo conteo a los procedimientos de tipo cálculo y percibir el interés de disponer de resultados memorizados.

SISTEMA DE NUMERACIÓN

Los niños llegan a la escuela con conocimientos numéricos: han usado y han visto usar números en distintos contextos; saben recitar la serie numérica hasta un cierto número; han construido ideas para comparar, escribir o interpretar números. Es cierto que estos conocimientos pueden diferir de un niño a otro o incluso ser inestables en un mismo niño, pero es, sin duda, fundamental favorecer que los utilicen ya que constituyen su modo de acceso y apropiación de este complejo sistema.

La escuela es la institución responsable de lograr que los niños articulen su experiencia extraescolar con aquello que se pretende que aprendan. Es necesario, entonces, concebir un enfoque para la enseñanza del sistema de numeración que proponga aproximaciones sucesivas, en las que se varíe y profundice el tipo de relaciones que se propicia que los niños establezcan entre los números, tanto para la comprensión del sistema posicional como para la utilización de estos conocimientos en problemas y cálculos.⁹

Usualmente el recorte para la enseñanza del sistema de numeración

⁹ Un análisis crítico detallado de la enseñanza habitual del sistema de numeración escrito, así como una caracterización de las ideas que construyen los niños sobre dicho sistema, y propuestas de actividades para la enseñanza podrán encontrarse en "El sistema de numeración: un problema didáctico", en C. Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de la matemática. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

pasa por el rango numérico: primer grado hasta 100, segundo hasta 1.000, tercero hasta 10.000, pero en los tres años se propone analizar y expresar los números del mismo modo: en términos de unidades, decenas, centenas y unidades de mil, es decir, en términos de agrupamiento recursivo.

Analizar los números en términos de unidades y decenas, $26 = 2 \text{ d y } 6 \text{ u}$, implica la multiplicación $2 \times 10 + 6$, aun cuando esta escritura no se presente. Hay una contradicción entre el tipo de análisis propuesto en primer grado para los números y la progresión en la enseñanza de las operaciones, que reconoce a segundo grado como el momento adecuado para iniciar el aprendizaje de la multiplicación. Esta es una de las razones por las cuales se propone otra manera de abordar los números que, en lugar de apuntar de entrada a la noción de agrupamiento y a la descomposición en unidades, decenas y centenas, propicia otras relaciones aritméticas a propósito de las escrituras numéricas.

¿Cuáles son entonces las aproximaciones propuestas? ¿Cuáles son las relaciones numéricas objeto de trabajo en cada nivel?

Al mismo tiempo que los niños realizan actividades donde intervienen los números con las funciones que anteriormente se mencionaron, deberán enfrentarse con problemas que les permitan progresar en sus conocimientos de la serie numérica. En este sentido, el trabajo propuesto sobre el sistema de numeración busca que los alumnos exploren regularidades, establezcan propiedades, etc., conocimientos que les permitirán realizar anticipaciones.

Los números son un soporte simbólico organizado, oral y escrito, en el cual el niño descubre y memoriza el orden. En esta apropiación descubre que puede, gracias a los números y sus relaciones, producir otros números.

El primer contacto con la designación de los números, en el marco de la familia, los juegos, el jardín y la escuela, se hace sobre todo a nivel oral: los nombres de los números, el recitado de los números. El manejo de la serie numérica oral que tienen los alumnos en la sala de 5 años y en primer grado es muy variable. La escuela tiene que proponer a todos los niños una cierta práctica para que logren memorizar una porción suficiente de la serie. Para esto se privilegiarán actividades que exijan contar cantidades más o menos importantes y, simultáneamente, se propiciará realizar un análisis de la serie que conduzca a descubrir las reglas de formación de la serie oral. El juego entre memorización y reflexión sobre las regularidades se plantea como un ida y vuelta permanente: es necesario memorizar un intervalo para reflexionar sobre las regularidades pero, al mismo tiempo, conocer las regularidades contribuye a la memorización.¹⁰

Los niños descubren rápidamente regularidades, por ejemplo, "veinte", "treinta"... se combinan con "uno, dos", hasta "y nueve", y ahí hace falta otra palabra nueva... Pero, para que puedan explorar, apropiarse y utilizar las regularidades de la serie numérica, es necesario ponerlos en contacto con una porción suficientemente grande de la misma que permita poner en evidencia las diferentes reglas de construcción de las escrituras numéricas. Se propone que, desde los primeros días de clase, se trabaje tanto con números pequeños como con números grandes porque sólo de este modo podrán ponerse en juego las ideas que los niños construyen para nombrar, leer, escribir y com-

¹⁰ Actividades diversas que permitan abordar en el aula la apropiación y/o ampliación de la serie numérica oral pueden encontrarse en el apartado "Matemática", en *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, op.cit., pág. 115.

parar. No se espera, sin embargo, que conozcan la denominación o la escritura convencional de todos los números que se usan en el trabajo del aula. Progresivamente, esos números se irán sistematizando. Tal sistematización toma como objeto de reflexión porciones de la serie –por ejemplo, podrían ser los primeros treinta y luego los primeros cien números–. Los intervalos de la serie con los que se propone trabajar son pues, para los alumnos, recurso y objeto de reflexión a la vez. Es decir, son números que se "usan para...", al mismo tiempo que están aprendiendo que se trata de una serie organizada y que es posible conocer cómo funciona.

Es sustancial remarcar la idea de que el trabajo sobre las regularidades es una aproximación a la comprensión del sistema posicional. Una aproximación centrada en cómo aparece, cómo se presenta en la oralidad y en la escritura, en los algoritmos para producir los números. Se debe tener presente que es justamente la organización posicional la que instala un aspecto algorítmico en la escritura de los números, aspecto que puede ser aprendido por los niños aun sin comprender todavía la estructura profunda del sistema.

Así, los alumnos pueden saber que entre 30 y 40 todos los números se escriben con un 3 adelante, aunque no sean capaces de dar a 3 el significado de 3 grupos de 10.

La numeración hablada explicita la descomposición aditiva de un número:¹¹

ciento veinticuatro	$100 + 20 + 4$
cincuenta y ocho	$50 + 8$
mil cuatrocientos	$1.000 + 400$

Ante cálculos como $20 + 8$, los alumnos suelen decir: "Es fácil, te lo dice el número: veintiocho".

En primer grado es justamente la descomposición aditiva de los números la que constituirá un foco de trabajo. Se busca que los alumnos piensen el 34 como $30 + 4$ y también como $10 + 10 + 10 + 4$. Es sobre todo con el apoyo en la descomposición aditiva como enfrentarán la suma y la resta de bidígitos, ítem planteado en el punto referido a las estrategias de cálculo.

En segundo y tercer grado ha de continuarse el trabajo sobre las regularidades de la serie numérica, ya que aquellas que los niños descubren para una porción de la serie no las generalizan sin más a otras porciones. Hay que proponer actividades para que reencuentren este "comportamiento" de la serie para los cienes, los miles... Un ejemplo de un problema interesante para segundo grado, inicios de tercero, es el siguiente: "¿Cuántos nueves hacen falta para poder escribir todos los números entre 200 y 300?" "¿Y entre 400 y 500?"

La complejidad del problema varía según los recursos que se pongan a disposición de los alumnos. Por ejemplo, plantear el primer problema después de haber hecho una actividad en la que se discutió sobre la escritura de los números entre 200 y 300 y se completó esa centena facilita que, teniéndola presente, algunos alumnos puedan recurrir al conteo para resolver el problema. Luego, al plantear el mismo problema para otro intervalo, por ejemplo 400-500, se busca que los alumnos apelen a su representación mental de la

¹¹ En algunos casos, la numeración oral combina aspectos de la descomposición multiplicativa con aspectos de la descomposición aditiva. Por ejemplo, es interesante comparar las expresiones "mil cuatro" y "cuatro mil".

serie y su funcionamiento, lo cual no impide que muchos escriban esa centena y cuenten; pero es posible que al hacerlo encuentren un funcionamiento en común y empiecen a anticipar la respuesta.

Además, en tercer grado debe empezar a explorarse la relación entre la descomposición aditiva y la descomposición multiplicativa de los números (también presente parcialmente en la numeración hablada, por ejemplo, "tres mil cuatrocientos": $3 \times 1.000 + 400$).

Las actividades vinculadas al manejo de dinero ofrecen un soporte especialmente propicio para establecer las relaciones antes mencionadas: por una parte, su organización decimal permite relacionar las descomposiciones aditivas con las multiplicativas vinculando ambas con la posicionalidad; por otra parte, el uso social del dinero lo transforma en un objeto familiar con el que la mayoría de los niños ha tenido algún tipo de interacción. Estas actividades hacen funcionar los cambios 10 contra 1 en varios niveles: diez billetes de 1 se cambian por uno de 10; 10 de 10 se cambian por uno de 100; 10 de 100, por uno de 1.000.¹²

Se busca iniciar el análisis del valor posicional en un determinado contexto: diferenciar las cifras según su posición en la escritura de un número, asociándoles una cierta cantidad de billetes. Ahora bien, es necesario que esas relaciones se independicen del contexto del dinero y puedan transferirse a situaciones análogas en las que no se cuenta con la presencia de un soporte tan familiar. En tercer grado, los alumnos deben aprender a reconocer en la escritura de un número; por ejemplo, cuántos grupos de 10 elementos se pueden formar. Supongamos el siguiente problema: "Para el cumpleaños de Lucas la mamá compró una caja con 320 caramelos. Los va a entregar en bolsitas que contengan 10 caramelos. ¿Cuántas bolsitas puede llenar?". Se espera que el trabajo realizado sobre el sistema de numeración permita a los alumnos saber que esa es una información contenida en la escritura decimal.

OPERACIONES

Comprender y utilizar las cuatro operaciones básicas ha sido y es un objetivo primordial de la escolaridad obligatoria. Actualmente se tiene conciencia de que se trata de adquisiciones que se extienden a lo largo de por lo menos 10 años de experiencia escolar, para que a término los alumnos sean capaces de resolver una amplia gama de problemas aditivos o multiplicativos,¹³ de acuerdo con diferentes relaciones, campos numéricos, dimensiones o magnitudes en juego, etcétera.

En el curso del primer ciclo, los alumnos elaboran los primeros sentidos de las operaciones, los que habrán de ser retomados, ampliados e incluso rechazados en favor de formulaciones más precisas posteriormente.

¿Qué significa construir el sentido de las operaciones?

La respuesta es muy compleja porque el sentido de un conocimiento varía, evoluciona, cambia de alumno a alumno o para un mismo alumno, de un momento a otro, ante distintas situaciones.

¹² Estos valores corresponden estrictamente a las piezas de nuestro sistema monetario actual. Podrían utilizarse los valores del mismo, es decir, monedas de \$1 en lugar de billetes y, por ejemplo, "supongamos que salieran los billetes de \$1.000"; o también recurrir a billetes de un juego, etcétera.

¹³ "Problemas aditivos" son todos aquellos cuya solución requiere de adiciones o sustracciones; y "problemas multiplicativos" los que requieren de multiplicaciones o divisiones. Gérard Vergnaud. *El niño, la matemática y la realidad*, México, Trillas, 1991.

Sin embargo, pese a que la construcción de sentido es dialéctica, móvil y sumamente sutil, es posible pensar desde la enseñanza *qué sentidos de las operaciones se están propiciando a raíz de los problemas que se plantean a los alumnos, a raíz de los procedimientos que se asegura que dominen, a raíz de las representaciones que se movilizan...*

Los procedimientos que los alumnos ponen en juego ante un problema muestran, en parte, el sentido que tiene para ellos la situación, los significados que han podido construir.

La tarea del maestro se plantea tanto en el nivel de selección de los problemas como de relevamiento de los procedimientos de los alumnos y gestión de actividades para provocar, en el tiempo, la evolución de los conocimientos de los niños. En el trabajo en torno a las operaciones se plantean también cuestiones relativas a la escritura matemática. Al respecto, se quiere subrayar que comunicar procedimientos y producir representaciones son prácticas específicas del aprendizaje de la matemática que se encuentran particularmente comprometidas en el aprendizaje de los sentidos de las operaciones.

Si se considera, por ejemplo, la resta, el primer sentido estará vinculado a quitar, perder, transformar una colección en la que la cantidad disminuye. En primer grado se proponen también problemas vinculados a desplazamientos en pistas: "Estoy en el casillero 23 y me toca retroceder 3. ¿En qué casillero voy a caer?".

Los problemas de complemento y diferencia darán lugar a un nuevo sentido de la resta. Pueden iniciarse en primer grado pero constituyen un objeto de trabajo en segundo y tercer grado. Un problema como el siguiente: "En el quiosco canjean 30 chapitas por un vaso. Tengo 23 chapitas. Me faltan...", es resuelto por la mayoría de los alumnos como la búsqueda del término desconocido de una suma $23 + \dots = 30$, ya sea contando de 23 a 30 (y contando cuántos se contó), ya sea utilizando algunos resultados memorizados: $3 + 7 = 10$, entonces $20 + 3 + 7 = 30$.

Por los números que están involucrados, esos procedimientos de solución son posibles; pero veamos qué pasa, por ejemplo, en el siguiente problema: "En la campaña de reciclado de aluminio canjean 1.250 latitas por una computadora para la escuela. Ya juntamos 763 latitas. ¿Cuántas latitas nos faltan para tener las necesarias para una computadora?". En este caso, calcular cuánto hay que agregar a 763 para llegar a 1.250 es posible, pero es un procedimiento bastante costoso.

La enseñanza se va a organizar para que los alumnos aprendan un nuevo sentido de la resta: es la operación útil para medir la distancia entre dos números ($a - b$ si $a > b$, $b - a$ si $b > a$).

Ante cada problema o cálculo los alumnos deberán decidir si es más cómodo calcular el complemento o hacer la resta, pero que elijan entre estas opciones significa que saben que ambas lo son.

Los primeros significados de la resta están vinculados a cantidades que disminuyen, retroceso en posiciones, etc. Ahora se plantea un significado (medir distancia entre números) vinculado a situaciones en las que no disminuyen las cantidades, sino en las que hay comparaciones o inclu-

so en las que hay que calcular un aumento necesario. Es claramente un enriquecimiento de los sentidos de la resta.

Durante el primer ciclo se trabajan muchos problemas en los que una cantidad inicial aumenta o disminuye y se busca averiguar la cantidad final. Es importante, en particular en segundo y tercer grado, plantear además problemas donde se busque averiguar la transformación, por ejemplo: "Preparé 18 alfajores y ahora quedan 6. ¿Cuántos alfajores se comieron los chicos en este ratito?".

También, es necesario plantear problemas en los que es preciso averiguar el estado inicial, por ejemplo: "¿Cuánta plata tenía? Me quedan \$20 y en las compras gasté \$28. Quiere decir que yo tenía...". En este caso, para averiguar el estado inicial, puesto que la transformación fue negativa, hay que sumar el dinero que le queda con el que gastó. Está en juego aquí un nuevo significado de la suma: es la operación que permite encontrar el estado inicial cuando la transformación es negativa.

Veamos otro problema: "¿Cuánta plata tenía yo antes? Mamá me dio \$20 para hacer las compras y ahora tengo \$32. Quiere decir que antes yo tenía...". En este caso, la transformación es positiva y, para encontrar el estado inicial, es necesario restar lo que recibió (la transformación) de la cantidad que tiene (estado final). Está en juego un nuevo significado de la resta: es la operación que permite encontrar el estado inicial cuando la transformación es positiva.

Los alumnos irán construyendo relaciones entre la suma y la resta y podrán establecer la inversión entre una y otra a raíz de enfrentar múltiples situaciones y trabajar sobre los cálculos, produciendo en principio resultados locales, provisorios, que serán la base y el medio para que se construyan las certezas propias del dominio de las operaciones.

Los ejemplos de problemas presentados permiten también hacer referencia a la cuestión de la producción de **escrituras matemáticas** y su relación con los procedimientos y con la construcción del sentido de las operaciones. A cierta altura de su aprendizaje, los niños no tienen dificultad para producir una escritura del tipo $a + b = c$ para un problema de reunión de colecciones, y una escritura del tipo $a - b = c$ para un problema de disminución de una cantidad. Ahora bien, ¿qué escritura producir para el problema al que hicimos referencia antes: "En el quiosco canjean 30 chapitas por un vaso. Tengo 23 chapitas. Me faltan...".

Quien ya construyó varios significados de la resta reconoce $30 - 23 = 7$ como una expresión adecuada, independientemente del procedimiento que haya utilizado para averiguar lo que se preguntaba. Pero, en las primeras aproximaciones a problemas de este tipo, la mayoría de los alumnos van a ser capaces de dar respuesta al problema sin poder producir una escritura que vincule datos y resultado, o van a escribir $23 + 7 = 30$ que guarda relación con el procedimiento de complemento que muchos han usado.

Si se propone a los alumnos un conjunto de problemas que incluyan, por ejemplo, problemas de suma y resta "clásicos" junto con problemas de complemento y diferencia, es interesante pedirles que escriban las "cuentas" o cálculos que hicieron y después organizar el análisis colectivo de las escritu-

ras y de los tipos de problemas. Así, va a suceder que, para algunos problemas, todos produzcan el mismo tipo de escritura. En cambio, para otros, como el del ejemplo, a cierta altura del trabajo se va a plantear "públicamente" el problema de cómo escribirlo o van a coexistir las escrituras $23 + 7 = 30$ y $30 - 23 = 7$ que pueden ser analizadas y relacionadas por los mismos alumnos. Los niños pueden hacer comentarios como los siguientes:

"Yo puse $23 + 7 = 30$ porque yo conté de 23 hasta 30 y es 7."

"¡Ah! Pero el resultado te quedó dentro de la cuenta."

Como se ve, las escrituras tienen "comodidades" e "incomodidades". Por un lado, esa escritura se vincula más claramente con el procedimiento utilizado pero contradice otra idea fuerte que los alumnos tienen: el resultado es lo que aparece al final. En algunos casos les resulta bastante inaceptable que lo que se encontró "quede en el medio".

Se están presentando ejemplos de pequeños momentos de largos procesos y, en tanto tales, son sumamente parciales. Se busca simplemente mostrar que las escrituras han de ser objeto de trabajo y están cargadas de significados contextuales (y es bueno que así sea) hasta desprenderse en forma paulatina de éstos para cobrar mayor poder y ser capaces de expresar múltiples situaciones distintas pero todas vinculadas a una misma operación. La escritura $a - b = c$, a cierta altura, va a dejar de estar vinculada sólo a la disminución de cantidades y va a expresar que la resta es la operación adecuada (con independencia no sólo del "texto" del problema sino también del procedimiento utilizado).

A través de estos ejemplos se busca mostrar que, particularmente en el terreno de la enseñanza de las operaciones, es necesario plantearse que los "sentidos" se van desarrollando en muchos aspectos: en los problemas planteados, en los procedimientos de los alumnos, en las formas de escritura matemática que aparecen y también en las que van a ser presentadas. En este punto cabe aclarar que no se pretende que los alumnos "inventen" las escrituras, sino que las carguen de sentido, es decir, que las analicen, las discutan, vean cuál es su relación con la situación y con los procedimientos que utilizaron, que se acostumbren a buscar maneras de formular las relaciones que establecen entre los datos y/o el tratamiento que les dan.

Ha existido en las escuelas la idea del "planteo" y la "solución". Ciertas reflexiones sobre las maneras en que se los proponía señalan que subyacía una cierta idea de "método único y obligatorio". Es ese punto el que se cuestiona, no la idea de que es importante que los alumnos adquieran medios para expresar las relaciones y operaciones a través de las cuales abordan los problemas y buscan producir las soluciones. Por el contrario, queremos insistir respecto de que esto forma parte del quehacer matemático. En tanto tal, se debe preservar el carácter de búsqueda y de proceso de organización del propio pensamiento que toda formulación potencialmente tiene.

Dijimos antes que una escritura puede ser presentada; a propósito de esta cuestión, analizamos como ejemplo la introducción de la escritura multiplicativa. Se plantea en segundo grado un problema como el siguiente: "La editorial Foro está preparando un envío de libros. Esta mañana el encargado

preparó 3 paquetes de 6 libros cada uno. ¿Cuántos libros van en ese envío?". El recurso con el que cuentan los alumnos es la suma y pueden resolverlo haciendo $6 + 6 + 6 = 18$. Al mismo tiempo puede plantearse: "La editorial Foro mandó 4 libros a la provincia de Santa Fe, 7 a la provincia de Salta y 5 a la provincia de Tucumán. ¿Cuántos libros mandó la editorial en esos envíos?", que se resuelve con $4 + 7 + 5 = 16$.

Para ambos tipos de problemas los alumnos producen inicialmente sumas, pero en la correspondiente al primer tipo, puesto que cada paquete contiene la misma cantidad de libros, hay una particularidad observable: "se suma muchas veces el mismo número"; "3 veces porque son 3 paquetes". Entonces, aunque se asume que el primer procedimiento de los alumnos ante los problemas de multiplicación es la suma, se buscará producir una distinción respecto de ésta: hay sumas que se pueden expresar como una multiplicación –y la escritura correspondiente puede ser presentada: 3×6 – y otras sumas que no pueden expresarse como multiplicación. Provisoriamente la escritura multiplicativa va a estar vinculada a cierto tipo de problemas (expresado en términos para docentes, hay dos magnitudes en juego que son directamente proporcionales: en el primer problema "paquetes" y "libros", con una condición: igual cantidad de libros por paquete) ante los cuales los alumnos recurren a la suma de muchos sumandos iguales como recurso de cálculo.

En paralelo con el planteo de diversos problemas, con el trabajo con ciertas formas de organización de la información y diversos contextos¹⁴ es necesario plantearse cómo hacer evolucionar los procedimientos de los alumnos, su disponibilidad de recursos de cálculo, el enriquecimiento de las relaciones numéricas que van estableciendo, la utilización y la comprensión de las propiedades de las operaciones. Volviendo al ejemplo de la multiplicación, habrá que propiciar que, partiendo de la suma reiterada, los alumnos puedan "achicar las sumas". Por ejemplo, para $5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5$ reunir pares de cinco para obtener $10 + 10 + 10$ y, además, empezar a organizar un repertorio multiplicativo que vaya permitiendo que 3×6 deje de ser una escritura "sobrepuesta" a $6 + 6 + 6$ para convertirse efectivamente en el cálculo que permite resolver el problema y al que se le atribuye un resultado. El avance en la construcción y la disponibilidad del repertorio multiplicativo condiciona, en parte, la posibilidad de que la multiplicación sea pensada como producto.

Los problemas donde la multiplicación cobra sentido como herramienta de resolución son diversos. En el primer ciclo se trabajan fundamentalmente: problemas que involucran series proporcionales;¹⁵ problemas vinculados a organizaciones rectangulares y problemas sencillos de combinatoria. Para la división, por su parte, también nos encontramos con una variedad de problemas que esta operación permite resolver: problemas de series proporcionales, de reparto equitativo (donde se trata de averiguar el valor para cada parte o el número de partes), problemas que exigen un análisis del resto, problemas vinculados a organizaciones rectangulares. A lo largo de la escolaridad, se irán abordando estos y otros significados de la multiplicación y de la división. Para ello, se debe seleccionar y proponer a los alumnos problemas que los pongan en juego.¹⁶

Sintetizando, se ha querido mostrar que *en el terreno de la construcción*

¹⁴ No resulta posible en este documento desarrollar en su totalidad una secuencia de introducción de cada operación. Se seleccionan algunos aspectos que se consideran representativos de aquellos que se quieren señalar.

¹⁵ Véase la secuencia "Multiplicación en segundo grado" de C. Parra e I. Saiz (1994), publicada en *Multiplicación y división: su abordaje didáctico*, M.C.B.A., Secretaría de Educación y Cultura, Dirección de Formación Docente Continua, 1995.

¹⁶ Véase "El campo multiplicativo en los números naturales", en *Matemática. Documento de trabajo n°4*, Actualización curricular, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997, pág. 5.

del sentido de las operaciones se ha de asumir la provisoriedad de algunos significados al mismo tiempo que se ha de asumir, a lo largo de la escolaridad, la resignificación de éstos en términos de alcances y límites de cada concepción. También se ha señalado que el sentido no depende solamente de los problemas seleccionados, sino que además se juega en el terreno de los recursos de cálculo, aspecto sobre el que se volverá en el apartado siguiente.

CÁLCULO EXACTO Y APROXIMADO

Disponer de variados procedimientos y técnicas de cálculo, ser capaz de seleccionar los más pertinentes en función de los problemas que se busca resolver y utilizar alternativas para controlar procesos y resultados, constituyen propósitos fundamentales de toda la escolaridad.

Un enfoque diversificado en el trabajo con cálculo, que incluye el cálculo exacto y aproximado, el cálculo mental, el uso de la calculadora,¹⁷ crea un ambiente de resolución de problemas que lleva a los alumnos a discutir, analizar, preguntar, elaborar estrategias, justificar y validar sus respuestas.

Históricamente, la enseñanza del cálculo se ha centrado en la enseñanza de los algoritmos de las cuatro operaciones, dejando afuera la enseñanza de otras modalidades de cálculo. Actualmente, en cambio, estamos en condiciones de revisar la importancia de permitir y favorecer la aparición de esas otras estrategias de cálculo. Se plantea que es fundamental que los alumnos aprendan a discernir frente a un problema si es necesaria una respuesta exacta o aproximada y en función de ello recurrir a la modalidad de cálculo adecuada.

Si el cálculo exacto es necesario, un método adecuado deberá ser elegido. Muchos problemas podrán ser resueltos por cálculos mentales (multiplicar por 10, buscar la mitad, etc.). Otros, con valores más complejos, requerirán el uso de algoritmos escritos o de calculadora.

Si una respuesta aproximada es suficiente, se recurrirá al cálculo estimativo. Puesto que en el primer ciclo las adquisiciones se circunscriben primero en el pasaje del conteo al cálculo y después en la construcción y el manejo de los repertorios aditivo, sustractivo y multiplicativo, es cierto que las posibilidades en el terreno de la estimación son un poco limitadas. Sin embargo, es importante proponer actividades que la favorezcan, asumiendo que esto que se inicia en este ciclo se convierte en una adquisición relevante para todos los alumnos en el ciclo siguiente.

El cálculo no se desvincula del significado de la operación, que será lo que permita considerar la razonabilidad del resultado, pero el procedimiento de calcular se rige por propiedades que no están estrictamente ligadas al problema, sino a la naturaleza de los números que intervienen, a las reglas del sistema posicional decimal y a las propiedades de la operación en sí misma.

Se propone estimular en los alumnos el desarrollo de procedimientos propios de cálculo, articulados en particular en función de los números y de las operaciones en juego. Por ejemplo: $500 + 500$ es muy fácil de resolver mentalmente, pese a que son números "bastante grandes"; en cambio, para

¹⁷ Para una ampliación sobre el uso de la calculadora, véase "El uso de la calculadora", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Segundo ciclo*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula, 1999, pág. 552, tomo 2.

157 + 79 parece conveniente usar el algoritmo o la calculadora. No es sólo cuestión de números "redondos" y "no redondos". Por ejemplo: $256 + 98 =$ puede ser pensado como $256 + 100 - 2 =$ (en este caso, la proximidad de uno de los números a una centena sugiere la conveniencia de "convertirlo" controlando lo que hay que restar para que sea un cálculo equivalente).

Veamos tres ejemplos de resolución de un cálculo en los que se han considerado las particularidades de los dos números intervinientes:

$$\begin{aligned} 125 + 95 &= 120 + 100 \\ &= 220 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 125 + 95 &= 125 + 100 - 5 \\ &= 225 - 5 = 220 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} 125 + 95 &= 130 + 90 \\ &= 130 + 70 + 20 \\ &= 200 + 20 = 220 \end{aligned}$$

Se entiende como *cálculo mental* al conjunto de procedimientos que, en función de los datos que se traten, se articulan sin recurrir a un algoritmo pre-establecido para producir resultados exactos o aproximados.

El cálculo mental se apoya en el hecho de que existen diferentes maneras de calcular y en que se puede elegir la que mejor se adapta a una determinada situación. Así, cada situación de cálculo constituye un problema abierto que puede ser solucionado de forma diferente, invirtiéndose en ello los conocimientos disponibles sobre los números y sobre las operaciones.

Las actividades de cálculo mental proponen el cálculo como objeto de reflexión, favoreciendo la aparición y el tratamiento de relaciones y propiedades, que en el primer ciclo serán principalmente utilizadas y más tarde serán reconocidas y formuladas.

El cálculo mental también puede ser considerado como una vía de acceso para la comprensión de los algoritmos. En el cálculo mental la reflexión se centra en el significado de los cálculos intermediarios y esto facilita la comprensión de las reglas de las técnicas.

En este sentido los C.B.C. plantean: "Antes del trabajo con los algoritmos convencionales, cuya comprensión total requiere la de las leyes del sistema de numeración (en especial la de valor relativo) y de las propiedades del conjunto numérico con que se opere, es conveniente una actividad sistemática con cálculos mentales y escritos, descomponiendo y componiendo los números como totalidades (en lugar de trabajar con las decenas, centenas, etc.) y asociándolos de acuerdo con cálculos y operaciones más simples que la alumna y el alumno hayan memorizado comprensivamente y puedan controlar".¹⁸

Así, alumnos de primero y segundo grado, antes de aprender el algoritmo de la suma, pueden resolver $34 + 27$ de distintos modos. Por ejemplo:

¹⁸ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, "Síntesis explicativa del Bloque 2", 1994.

$$30 + 4 + 20 + 7 = 50 + 11 = 61$$

$$34 + 20 + 7 = 54 + 7 = 61$$

Para que esto sea posible se deben proponer paralelamente actividades tendientes a que los alumnos dispongan en la memoria de un conjunto de resultados (en este caso, suma de dígitos y suma de decenas enteras) porque sólo en ese caso podrán elaborar diversos procedimientos y, cuando aprendan el algoritmo, tener algún control sobre él.

En este enfoque se está planteando que el trabajo en primer grado permanece en el terreno del cálculo horizontal y centrado en las descomposiciones aditivas (54 pensado como $50 + 4$ y no como 5 decenas y 4 unidades, ya que en este segundo análisis, como se ha dicho, están involucrados aspectos multiplicativos que recién comienzan a ser abordados en segundo grado).

En segundo grado se continúa el trabajo en el terreno del cálculo horizontal, con predominio mental, y se inicia el trabajo con los algoritmos de la suma y de la resta, que se siguen trabajando en tercero. En segundo grado, los alumnos pueden resolver multiplicaciones apelando a descomposiciones aditivas. Por ejemplo, para resolver 16×3 pensarlo como

$$16 + 16 + 16 = 10 + 10 + 10 + 6 + 6 + 6 = 30 + 18 = 48.$$

El algoritmo de la multiplicación es objeto de trabajo en tercer grado y se continúa en el segundo ciclo. En tercero también se propiciará el avance de los procedimientos de resolución de problemas de división y la organización de las escrituras vinculadas a ellos en dirección al algoritmo convencional, pero éste se introducirá en cuarto grado. Ambos algoritmos, el de multiplicación y el de división, se proponen después de un intenso y diversificado trabajo de cálculo mental.

El algoritmo de la división es particularmente complejo: pone en juego un fuerte conocimiento del valor posicional, de la multiplicación y de la resta (directa o como cálculo de complemento). Además, hay una regla que suele permanecer implícita, que consiste en buscar el cociente mayor que multiplicado por el divisor sea menor que el dividendo. Los alumnos son capaces de desarrollar procedimientos diversos para resolver problemas o simplemente cálculos que involucren divisiones, que suponen aproximaciones y reajustes sucesivos sin considerar de entrada el conjunto de reglas propios del algoritmo. Como ya se ha propuesto para las otras operaciones, en este enfoque se propicia el desarrollo de diversos procedimientos que tienen el valor de permitir a los alumnos apoyarse en los conocimientos adquiridos y que favorecen el control de sentido de éstos. Para aprender a dividir hay que dominar bastante la multiplicación (y la suma y la resta). En este sentido se propone que los alumnos organicen el cuadro de productos (tabla pitagórica) y que aprendan a usarlo tanto para resolver divisiones exactas ($30 : 5$) como divisiones con resto ($30 : 4$). Es necesario, entonces, un trabajo específico que apunte a la memorización de algunos resultados multiplicativos y al análisis de las propiedades y relaciones involucrados en sus cálculos. No constituye de ninguna manera el punto de partida de esta enseñanza, sino que se propone después de mucho trabajo sobre problemas y estrategias de cálculo.¹⁹

¹⁹ Véase, al respecto, "La construcción de un repertorio multiplicativo", en *Matemática. Documento de trabajo n°4*, Actualización curricular, op. cit., pág. 27.

Veamos algunas posibilidades acerca de cómo enfrentan alumnos de tercer grado un problema de división:

"En una fábrica artesanal de alfajores prepararon 152 alfajores. Los envasaron en cajas con 6 alfajores cada una. ¿Cuántos cajas llenaron hoy?"

a)

$$\begin{aligned}
 6 \times 10 &= 60 \\
 6 \times 11 &= 66 \\
 6 \times 12 &= 72 \\
 6 \times 25 &= 150 \text{ y sobran } 2 \\
 6 \times 26 &= 156
 \end{aligned}$$

b)

$$\begin{array}{r}
 120 + 24 = 144 \\
 \begin{array}{|l}
 \hline
 20 \\
 \hline
 \end{array} + \begin{array}{|l}
 \hline
 4 \\
 \hline
 \end{array} + 1 \text{ caja} = 25 \text{ cajas} \\
 \text{cajas} \quad \text{cajas}
 \end{array}$$

$$\begin{aligned}
 152 - 144 &= 8 \\
 8 - 6 &= 2 \text{ sobran}
 \end{aligned}$$

c)

$$\begin{aligned}
 6 \times 10 &= 60 \\
 6 \times 10 &= 60 \\
 6 \times 5 &= \underline{30} \\
 &150 \text{ y sobran } 2
 \end{aligned}$$

d)

$$\begin{aligned}
 6 \times 10 &= 60 & 152 - 60 &= 92 \\
 6 \times 10 &= 60 & 92 - 60 &= 32 \\
 6 \times 5 &= 30 & 32 - 30 &= 2
 \end{aligned}$$

25 cajas y sobran 2

e)

$$\begin{aligned}
 6 \times 20 &= 120 \\
 6 \times 5 &= \underline{30} \\
 &150
 \end{aligned}$$

25 cajas y sobran 2

Estas cinco formas de resolución corresponden a lo que en la grilla de contenidos se ha denominado "búsqueda del factor"; en tanto no está regido en principio por la regla de buscar el mayor factor posible, también se lo deno-

mina "aproximaciones sucesivas por búsqueda de factores". Es importante remarcar que los alumnos, al utilizar estos procedimientos, retienen el significado de los números que hacen intervenir y de los resultados que obtienen (cajas, alfajores envasados, alfajores no envasados).

En las siguientes resoluciones del mismo problema, los alumnos han producido diferentes particiones del dividendo para poder usar un procedimiento que conocen: divisiones con resto en el marco del cuadro de productos.

<p>f)</p> $52 : 6 = 8 \text{ y sobran } 4$ $60 : 6 = 10$ $40 : 6 = 6 \text{ y sobran } \underline{4}$ <div style="text-align: right; margin-right: 20px;"> 8 </div> <p style="text-align: right; margin-right: 20px;">sobran 2</p> <p>Llenan 25 cajas</p>	<p>g)</p> $50 : 6 = 8 \quad \text{sobran } 2$ $100 : 6 = 16 \quad \text{sobran } \underline{4}$ <div style="text-align: right; margin-right: 20px;"> $+ \quad \underline{1} \quad \quad 6$ </div> <p style="text-align: right; margin-right: 20px;">152 25 sobran 2</p>
--	---

h)

$$70 : 6 = 11 \text{ y sobran } 4$$

$$\underline{80} : 6 = 13 \text{ y sobran } \underline{2}$$

150	24	$\underline{6}$
	+	$\underline{1}$
152	25	sobran 2

En la grilla de contenidos se menciona otro procedimiento: el de las restas sucesivas. Éste tiene mayores posibilidades de aparecer cuando el divisor es mayor. Por ejemplo, si en el problema anterior se plantea envasar los alfajores de a 12, en lugar de a 6, algunos alumnos restan $152 - 12$ y continúan restando 12 tantas veces como les sea posible para después contar cuántas veces restaron 12 y poder responder la pregunta.

En la clase, cuando los alumnos y/o equipos presentan sus procedimientos, es importante que todos logren entender las presentaciones de los demás y también que busquen y formulen las posibles relaciones entre los diversos procedimientos. Por ejemplo: "Cuando ellos restaron 10 veces 12 hicieron lo mismo que nosotros que calculamos 12×10 , nos dio 120 y se lo restamos a 152 para saber cuántos alfajores había todavía para envasar". Los alumnos están señalando que la búsqueda del factor se completa con una resta para controlar el resto y a la vez se plantea una economía posible para las restas sucesivas. Estas vinculaciones permiten que en la clase se busque instalar un algoritmo alternativo al convencional pero bastante próximo, del que mostramos a continuación algunos ejemplos.

Veamos dos modos de resolver $204 : 5$

$$\begin{array}{r}
 204 \quad | \underline{5} \\
 \underline{- 50} \quad 10 \quad 10 \times 5 = 50 \\
 154 \quad + \\
 \underline{- 50} \quad 10 \\
 104 \\
 \underline{- 50} \quad 10 \\
 54 \\
 \underline{- 50} \quad 10 \\
 4 \quad 40
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 204 \quad | \underline{5} \\
 \underline{- 200} \quad 40 \quad 40 \times 5 = 200 \\
 4
 \end{array}$$

Cuando los alumnos trabajan con un procedimiento como el recién descrito, es muy frecuente que empiecen a buscar el factor mayor posible, como ha sucedido en el segundo ejemplo. Si no aparece, se les puede proponer que lo busquen y en ese caso hay una mayor proximidad con el algoritmo convencional. Éste podrá ser presentado mostrando sus relaciones con el procedimiento que han estado usando.

Veamos otro ejemplo: "Se prepara un envío de 468 libros. Se preparan paquetes de 20 libros cada uno. ¿Cuántos paquetes se pueden preparar? ¿Cuántos libros quedan sueltos?"

$$\begin{array}{r}
 468 \quad | \underline{20} \\
 \underline{- 200} \quad 10 \quad 20 \times 10 = 200 \\
 268 \quad + \\
 \underline{- 200} \quad 10 \quad 20 \times 3 = 60 \\
 68 \\
 \underline{- 60} \quad 3 \\
 8 \quad 23
 \end{array}$$

Respuesta: se preparan 23 paquetes y quedan 8 libros sueltos.

Como puede observarse, ésta es una división por un número de dos cifras, que tradicionalmente ha sido considerado tema de cuarto grado. Sin embargo, este ejemplo muestra que la dificultad mayor no está dada por el número de cifras del divisor, sino por el control que se tenga sobre lo que significa cada paso intermedio. Puede ser más fácil averiguar cuántas bolsas de 200 caramelos se pueden llenar con 816 caramelos que averiguar cuántos libros de \$8 se pueden comprar con \$217.

Los alumnos, como se ha mostrado, son capaces de resolver divisiones antes de que se les enseñe el algoritmo convencional y para ello usan distintos recursos. Por esta razón se presenta, entonces, el cálculo mental como una vía de acceso al algoritmo. A la vez, el cálculo mental ha de constituirse en una herramienta de control para cuando se usan otras modalidades de cálculo. Y para que esto sea posible, cierto nivel de cálculo debe alcanzar el carácter de automático.

Lo que en un momento es un desafío, una situación frente a la cual los niños proponen respuestas, explicitan procedimientos (por ejemplo, en primer

grado, $8 + 4 = 12$; en segundo, $150 + 150 = 300$; en tercero, $5 \times 50 = 250$), más tarde deberá formar parte de aquello que los niños disponen, ya que, de no ser así, quedan comprometidos otros aprendizajes.

Las habilidades en el terreno del cálculo dependen de consistentes puntos de apoyo. El soporte básico para su desarrollo es el dominio de las combinaciones aritméticas consideradas en los repertorios. Las fases de este trabajo son:

- ▲ construcción, empleando diferentes procedimientos apoyados en los significados de las operaciones;
- ▲ organización, para percibir regularidades que pueden facilitar recordarlos;
- ▲ memorización comprensiva, para retener formas abreviadas;
- ▲ utilización de resultados automatizados y de las propiedades de las operaciones para resolver cálculos fuera del repertorio, más complejos, etcétera.

Al trabajar sobre un conjunto de cálculos, los alumnos comienzan a darse cuenta de algunas regularidades. Por ejemplo que, en la adición, al sumar 1 a un número natural, se obtiene su sucesor; o que, en la tabla de multiplicación por 5, los resultados siempre terminan en 0 ó en 5, etcétera.

Hay que enseñar a los alumnos a apoyarse en los resultados conocidos para encontrar los no memorizados. Por ejemplo: si se sabe que $6 \times 6 = 36$, pensar 7×6 como $6 \times 6 + 6 = 36 + 6 = 42$. Otro ejemplo, 9×7 puede ser pensado como $10 \times 7 - 7 = 70 - 7 = 63$.

La idea de que multiplicar por 2 es lo mismo que buscar el doble puede extenderse para multiplicar por 4 o por 8. Así, 7×8 puede ser pensado como $7 \times 2 \times 2 \times 2$.

Para que los alumnos adquieran estos conocimientos, habilidades y actitudes, se deben organizar secuencias de clases en las que se busque: identificar las estrategias personales que utilizan, favorecer que desarrollen la capacidad de explicitar sus procedimientos y de interpretar las comunicaciones de los demás, asegurar la difusión de las "buenas ideas",²⁰ proponer actividades que permitan poner en juego y afianzar ciertos recursos así como reinvertirlos en situaciones nuevas.

IDENTIFICACIÓN DE DATOS, INCÓGNITAS Y SOLUCIONES EN LOS PROBLEMAS

Incluimos propuestas para trabajar la identificación de datos, incógnitas y soluciones en los problemas dado que también hacen al sentido de los conocimientos de los números y las operaciones. No basta con enfrentar a los alumnos con la resolución de problemas, también es necesario plantear actividades específicas destinadas a su aprendizaje. Sin embargo, no es posible graduar su tratamiento a lo largo del primer ciclo dado que dependen de la experiencia de cada grupo escolar al respecto. Por ello, se presentan aquí las siguientes indicaciones generales sin una grilla que ofrezca una secuenciación de estos conocimientos.

²⁰ Véase el apartado "Anexo. Organización de las interacciones de los alumnos entre sí y con el maestro", en *Matemática. Documento de trabajo nº5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo*, Actualización curricular, op. cit., págs. 145-149.

Existe una tendencia a intentar asegurar las adquisiciones de los alumnos presentando problemas relativos a una operación cuando se la está enseñando (entonces el problema "es de dividir porque es lo que estamos aprendiendo"). Por otra parte, también se tiende a intentar facilitar la comprensión de los enunciados evitando incluir datos superfluos, simplificándolos. Estas dos tendencias conducen a reducir el campo de decisiones que un alumno tiene que tomar cuando se enfrenta a un problema.

Parte del sentido de una operación surge de las relaciones que tiene con otras. Es importante que, aun cuando una operación determinada sea el tema de la enseñanza, se presenten a los alumnos problemas que no se puedan resolver todos con la misma operación. Esto provoca que analicen cada situación y tomen decisiones.

Por otra parte, cuando los niños resuelven problemas en los que hay más datos que los necesarios, se provoca la necesidad de analizarlos, de interpretar cuál es el significado de los números en el contexto del problema y de establecer relaciones.

Para que efectivamente los alumnos tengan que tomar decisiones cuando se enfrentan a problemas, proponemos generar instancias para discutir y analizar cuáles son los datos pertinentes o cuáles son los datos que deberían estar presentes para resolver un problema; cuántas soluciones tiene cada problema; si las soluciones son equivalentes; cuál es el tratamiento de los datos en cada operación, etcétera. Se trata de ofrecerles oportunidades de tomar decisiones, de entrar en el juego matemático que involucra la tarea de resolver y analizar problemas. Veamos algunos ejemplos.

Cuando se enfoca la enseñanza de la división, es interesante que los niños tengan oportunidad de aproximarse progresivamente a sus propiedades. La división significa una partición en partes iguales. Sin embargo, es posible proponerles que resuelvan problemas de reparto en los que no sea un requisito que las partes sean iguales. Por ejemplo: "Un señor tiene \$20 y quiere regalárselos a sus 4 amigos. ¿Cuánto le dará a cada uno?".

Es esperable que algunos niños respondan que hay que darle 5 a cada uno y que otros consideren que les dará 6, 6, 6 y 2; o bien 4, 4, 4 y 8. Se trata de provocar el análisis del enunciado para que los alumnos reconozcan que hay varias soluciones posibles. Se podrá abordar entonces con los niños la reelaboración del problema. ¿Qué habría que cambiarle a este enunciado para que la única respuesta sea "5 a cada uno"? Luego del trabajo colectivo podría quedar de este modo: "Un señor tiene \$20 y quiere repartirlos entre sus 4 amigos en partes iguales. ¿Cuánto le dará a cada uno?".

Se espera que, luego de resolverlo y analizarlo, los niños puedan sacar conclusiones de este tipo: "cuando el problema no lo dice, se puede dar más a unos que a otros; cuando te lo dice hay que darles a todos lo mismo". En este caso, la construcción del sentido de la división está en relación con la cantidad de soluciones. Si no hace falta que el reparto sea equitativo –no corresponde entonces a una división–, el problema tiene muchas soluciones.

Es también una actividad interesante proponerles a los niños que comparen problemas con el objetivo de que puedan tomar conciencia y explicitar

sus características en una actividad de análisis posterior a la resolución. Por ejemplo, cuando se aborda la multiplicación en segundo grado:

- 1) "¿Cuántas figuritas hay en 8 paquetes si en cada paquete hay 4 figuritas?"
- 2) "¿Cuántas figuritas tiene un chico si en un paquete tiene 4 y en otro tiene 8 figuritas?"
- 3) "¿Cuántos caramelos hay en 3 paquetes si cada uno tiene 5 caramelos?"
- 4) "¿Cuántos caramelos hay en total si en un paquete hay 3 caramelos y en el otro hay 5?"

Luego de que los niños los han resuelto, se les pregunta en qué se parecen y en qué se diferencian. Seguramente, en segundo grado, los alumnos resolverán todos los problemas sumando ($8 + 8 + 8 + 8$; $4 + 8$; $5 + 5 + 5$; $3 + 5$). Se espera que puedan reconocer la suma como aspecto en común, observando diferencias. Por ejemplo, que expresen "en el segundo y en el cuarto se suman los dos números del enunciado, y en el primero y en el tercero se suma muchas veces el mismo número", o "en algunos problemas un número te dice cuántas veces tenés que sumar el otro número".

Además, se puede plantear un conjunto de problemas entre los cuales algunos sean irresolubles porque faltan datos o porque éstos son contradictorios entre sí, y otros, resolubles y con más información de la necesaria. El objetivo es que los niños reflexionen acerca de los datos que se utilizan y no se utilizan en cada problema. Veamos algunos ejemplos para primer grado:

- 1) "Juan tenía 5 autitos de colección. En su cumpleaños de 7 años recibió 12 autitos de regalo. ¿Cuántos tiene ahora?"
- 2) "Andrés tenía figuritas y la tía le regaló 12 más. ¿Cuántas figuritas tiene ahora?"
- 3) "Luciano tenía 12 figuritas. Dice que perdió 4 a la mañana y 10 a la tarde. ¿Puede ser?"

En el primero de estos problemas, es posible que algunos niños utilicen el número 7 correspondiente a la edad en algún tipo de cálculo y otros reconozcan que este dato no es necesario para contestar a la pregunta planteada. En el segundo problema, tendrán que evaluar que falta el dato relativo a cuántas figuritas tenía Andrés antes de recibir su regalo. Determinar qué es lo que falta es parte de la comprensión del problema. En el último caso, los niños tendrán que evaluar que los datos son contradictorios entre sí y por lo tanto "no puede ser" que Luciano tuviera 12 o que perdiera 14 figuritas.

Otro aspecto ya mencionado a explorar por los niños es la cantidad de soluciones que puede tener un problema. Se les puede proponer a los alumnos un listado de problemas entre los que haya algunos sin solución, otros con varias y otros con una sola solución posible. Por ejemplo: "Si tenés billetes de \$2, \$5 y \$10, calcular con qué billetes se puede armar a) \$42, b) \$3 y c) \$7".

Evidentemente, el primero tiene muchas soluciones, el segundo ninguna y el tercero una sola. Es esperable que cada niño encuentre solamente una

solución para el primero. En la puesta en común se puede analizar cuáles han sido encontradas con el objetivo de analizar la diversa cantidad de soluciones de cada problema.

También se puede proponer a niños de segundo o tercer grado la siguiente situación: "En un negocio venden corbatas a \$5 cada una, remeras a \$8 cada una y pantalones a \$10. Una señora gastó \$80. ¿Qué pudo haber comprado?". Este problema tiene diversas soluciones. Algunas de ellas pueden ser las siguientes: 8 pantalones; 16 corbatas; 5 pantalones y 6 corbatas; etcétera.

Posiblemente los niños resuelvan este problema intentando al comienzo formar el 80 a partir de sumas sucesivas y controlando el total al que van arribando. Luego, en una fase de comunicación de resultados, los alumnos encontrarán que hay varias respuestas posibles. Una vez establecido que el problema tiene diferentes respuestas, se les propone que agreguen al enunciado alguna información para convertir el problema en uno con una sola solución. Se espera que los alumnos reconozcan que, agregando un dato relativo al tipo o cantidad de prendas, se restringe el número de soluciones (por ejemplo: "y compró todo del mismo tipo" o "y compró 8 prendas").

A partir de otros enunciados se puede pedir a los alumnos que identifiquen la información necesaria para contestar a cada pregunta.

El trabajo de los alumnos sobre la suficiencia o la necesidad de los datos y el análisis acerca de la cantidad de respuestas posibles de un problema compromete también la construcción del sentido de las operaciones. La intención de incluir en la escuela este tipo de situaciones es enfrentar a los niños con la selección y el análisis de las relaciones entre los datos, las preguntas y las operaciones para ampliar el margen de decisiones en la resolución de problemas.

Por otra parte, actividades de este tipo van a permitir que los alumnos construyan una representación más rica de qué es un problema y de sí mismos resolviéndolo.

Estos aprendizajes no se realizan para un tipo de problemas y luego se generalizan para todas las operaciones. Por el contrario, es fundamental abordar situaciones que comprometan estos aspectos tanto para las diferentes operaciones como para los diferentes tipos de problemas que se resuelven con una misma operación.

En el siguiente apartado, "Propuestas para el abordaje del tratamiento de la información en el primer ciclo", se ofrecen más orientaciones, complementarias de las aquí presentadas, para el trabajo en relación con los problemas.

PROPUESTAS PARA EL ABORDAJE DEL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN EN EL PRIMER CICLO

Tanto en el *Marco General*²¹ como en los propósitos y objetivos planteados ha sido enfatizada la tarea de resolución de problemas por parte de los niños que aprenden matemática. Este apartado centrará la atención sobre algunas capacidades que es necesario desplegar frente a la resolución de problemas: seleccionar y organizar la información que contiene un problema, obtener nuevos

²¹ *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General, op. cit.*

datos necesarios para la resolución cuando éstos no vienen dados en el problema que se propone, interpretar la información que se presenta en distintos soportes (gráfico, tabla, enunciado verbal, etc.), transformar los datos para obtener nueva información, seleccionar la manera más adecuada de representar las soluciones, etc. A estas capacidades alude el nombre "tratamiento de la información", sobre el que se desarrollan a continuación algunas cuestiones.

Las capacidades y las actitudes vinculadas a formular preguntas a partir de situaciones planteadas en distintos contextos, a distinguir cuáles pueden ser respondidas utilizando herramientas matemáticas y cuáles no, a organizar, recolectar, seleccionar y comunicar información, son conocimientos que –si bien son necesarios para quien resuelve un problema– muchas veces han quedado implícitos en los procesos de aprendizaje de la matemática. Es necesario, sin embargo, dedicarles actividades científicas de enseñanza.

Algunas cuestiones referidas al tratamiento de la información, fundamentales para abordar la resolución de problemas, pueden ser consideradas objeto de trabajo específico, especialmente en este ciclo. ¿Por qué especialmente en el primer ciclo? Porque se trata de los primeros contactos sistemáticos con el estudio de la matemática donde los niños deben construirse una representación de cuáles son los problemas matemáticos y cuáles no.

Este trabajo específico –como ha sido planteado– tiene como propósito generar condiciones para que todos los niños adquieran herramientas para resolver problemas. Pero también es importante para que los alumnos avancen en su posibilidad de lectura, selección y organización de información en diferentes portadores con los que interactúan también fuera de la escuela (por ejemplo, información presente en boletos de medios de transporte, en guías telefónicas, en programaciones de televisión, radio, cine, etc., en billetes y monedas, en *tickets* y facturas, etcétera).

Con el fin de aportar algunas herramientas para el trabajo específico en el aula se presentan propuestas organizadas en dos apartados. El primero, "Lectura y organización de información", presenta situaciones en las que se aborda la lectura de información contenida en diferentes contextos, la invención de preguntas o problemas a partir de datos, enunciados u operaciones y la sistematización en la búsqueda de soluciones o de información recogida a través de preguntas. El segundo, "Recolección y organización de la información obtenida", presenta propuestas vinculadas a la recolección y la organización de la información obtenida en experiencias y encuestas, a la elaboración de representaciones gráficas para organizar y comunicar la información obtenida.

Se ha optado por presentar algunos ejemplos de actividades como orientación para seleccionar situaciones de enseñanza. En la mayoría de las actividades propuestas se abordan simultáneamente varios aspectos. Si bien en algunos ejemplos se menciona el grado en el que podría plantearse la actividad, la dificultad de los problemas depende principalmente de la experiencia de trabajo de los niños con estos aspectos, de los contextos señalados, de las condiciones y exigencias de las situaciones.

Un aspecto vinculado al tratamiento de la información está relacionado con la lectura y la interpretación de información en contextos. Esta información adopta distintas formas: imágenes, dibujos, cuadros, tablas, gráficos, textos, etc., y múltiples combinaciones de éstas (viñetas, menús, etc.). Según como estén presentados los datos, se facilita o dificulta su interpretación.

Los alumnos del primer ciclo podrán empezar a distinguir, a partir de diferentes contextos, cuáles son aquellos aspectos abordables por la matemática. Es decir, para cuáles preguntas los conocimientos matemáticos aportan respuestas y para cuáles no. Las preguntas que son contestadas a través de las herramientas matemáticas pueden corresponder tanto a conocimientos numéricos como espaciales, geométricos o de medida. El trabajo del alumno puede consistir en localizar y elegir las informaciones pertinentes para responder a preguntas, así como formular preguntas para obtener el máximo de información posible a partir de una imagen o texto, etcétera. Veamos algunos ejemplos.

Se presentan a los niños imágenes y se les pide que, a partir de su análisis, respondan preguntas planteadas por el docente. Esta actividad favorece que se pase de la observación de la imagen a la producción de informaciones orales y después escritas. Además de que contesten preguntas, se les puede proponer que analicen posteriormente la información y los medios utilizados para obtenerla. Esta actividad de reflexión les permitirá tomar conciencia de que, ante un problema, la respuesta no es siempre inmediata; para algunas preguntas, la respuesta debe ser deducida lógicamente y/o aritméticamente de los datos de la imagen.

Los alumnos podrán entonces distinguir qué información emplearon para contestar a cada pregunta diferenciando:

- ▲ preguntas cuya respuesta se obtiene por la localización de la información en la imagen (por ejemplo, en una imagen de una plaza con juegos y gente que realiza diferentes actividades se pregunta cuántos niños hay en la plaza y se contesta a partir de un conteo de los dibujos presentes en la imagen);
- ▲ preguntas que llevan a relacionar informaciones, a hacer deducciones o cálculos (por ejemplo: "¿alcanzan los subibajas para todos los niños que hay en la plaza?", requiere relacionar la cantidad de subibajas, los lugares que poseen y la cantidad de chicos presentes para poder dar una respuesta; o en "Hay 5 chicos en las hamacas, 15 en la calesita y 4 en el tobogán. ¿Cuántos niños hay en los juegos?", requiere de un cálculo para poder ser respondida);
- ▲ preguntas a las que no se puede contestar con la información disponible (por ejemplo: "¿Cuántos años tiene la señora que cuida la calesita?").

Otra actividad posible para realizar con los niños es presentarles datos ya organizados donde la información esté clasificada de diversos modos, como en listas de precios o menús. Se les plantean problemas en los que tienen que seleccionar datos para contestar a una pregunta. En estos problemas, tienen que aprender a leer y seleccionar información, según ciertas restricciones. Por ejemplo, la elección de una comida en un menú propuesto cuyo costo sea menor o mayor que una cifra dada. En muchos de estos problemas hay

varias respuestas posibles. El tipo de tablas, la cantidad de información y los criterios para clasificarla pueden progresivamente complejizarse.

En otra actividad se propone a los niños la invención de preguntas a partir de imágenes con el objetivo de que aprendan a formular problemas. También se pueden incluir viñetas para inventar preguntas en las cuales una parte de la información necesaria proviene del dibujo y otra parte, del texto que lo acompaña.

Proponer a los niños que inventen problemas o preguntas a partir de un conjunto de datos es una manera de promover la toma de conciencia de qué es un problema, de los elementos que debe incluir, de la relación que deben adquirir los datos entre sí y los datos con las preguntas. Exigirá a los alumnos analizar cuál es la información disponible, seleccionarla, registrarla de alguna forma para poder elaborar un enunciado o una pregunta.

Los problemas pueden ser creados libremente por los alumnos o pueden ser inventados sobre alguna condición especial (un tipo de problema, un contexto determinado, un material, un dibujo, etc.). Dichos problemas inventados por los niños permiten un trabajo posterior de análisis colectivo: la pertinencia de los datos, de las incógnitas, la formulación de nuevas preguntas, la reformulación del enunciado, etcétera.

Es posible plantear un enunciado con diferentes datos y sin preguntas, a partir del cual los alumnos podrán inventarlas. Formular preguntas para un determinado cálculo exige analizar las relaciones entre preguntas e informaciones necesarias.²² Por ejemplo, el siguiente enunciado: "Martina y Malena festejan sus cumpleaños juntas. Martina invitó a 10 grandes, a 8 nenes y a 5 nenas. Malena invitó a 12 grandes, a 9 nenes y 5 nenas. Además estarán en el cumple las dos animadoras. Compraron 30 regalitos de cotillón". Se plantea a los alumnos una operación. Por ejemplo, $8 + 9$. Se les solicita que por grupos piensen qué pregunta se busca responder con ese cálculo. En dicha actividad tendrán que analizar el significado de los números en la situación propuesta. Es importante que el enunciado sea fácil de comprender y que tenga una variedad de datos de tal manera que permita establecer diferentes preguntas.

También, a partir del mismo enunciado, se puede dar a los niños diversas preguntas y cálculos para que vinculen la pregunta y el cálculo. Por ejemplo, "unir cada pregunta con el cálculo que se pueda usar para responderla":

$12 + 10$	¿Cuántos invitados grandes habrá en la fiesta?
$8 + 5 + 9 + 5$	¿Cuántas nenas?
$5 + 5$	¿Cuántos chicos en total?
$12 + 10 + 2$	

²² Para consultar otros ejemplos de situaciones de invención de preguntas se remite al lector a las actividades planteadas en el documento *Matemática. Los niños, los maestros y los números*, Desarrollo curricular, 1° y 2° grado, op. cit., págs. 66-67.

En esta situación no aparece la misma cantidad de elementos en cada lista para evitar que los alumnos procedan en algún momento por descarte.

Otra situación de invención de preguntas a partir de un enunciado puede ser la siguiente: "Un chico compra golosinas en un quiosco para repartir entre sus amigos. Compró 32 caramelos, 3 paquetes de pastillas en los que vienen 10 pastillas en cada paquete, una bolsa con 30 chupetines y 3 cajas de

chicles de 12 cada una". Se propone a los niños que formulen todas las preguntas que se les ocurran sobre este enunciado. Si se pretende apuntar a un objetivo en particular, por ejemplo, favorecer la invención de preguntas que requieran de un cálculo para ser respondidas, se puede otorgar puntajes diversos a cada tipo de pregunta. Para esta situación, las preguntas cuya respuesta figura en el texto (por ejemplo: ¿cuántos caramelos compró?) y las preguntas que no se pueden contestar (por ejemplo: ¿dónde queda el quiosco?) no valen ningún punto. Y aquellas preguntas para cuya respuesta sea necesario un cálculo valen 25 puntos. Cuando los alumnos terminan de formular las preguntas, se analizan entre todos los puntajes obtenidos. Es interesante promover, frente a cada pregunta, la discusión sobre si obtiene o no puntaje, ya que lleva a formular la distinción entre preguntas que se contestan directamente –leyendo el enunciado–, preguntas que no se pueden responder y preguntas para las cuales es necesario realizar algún cálculo. Estos ejemplos podrían corresponder a segundo y tercer grado respectivamente. Será necesario adaptar la longitud del texto, la cantidad de información dada, el tipo de operaciones sobre las que se propone producir la pregunta para trabajar estos diferentes aspectos con niveles progresivos de complejidad.

Hay problemas que requieren sistematizar formas de representación y organización de la información. Por ejemplo, aquellos en los que es necesario hallar las diversas soluciones y simultáneamente construir algún criterio para garantizar la exhaustividad de los casos encontrados.

En el siguiente ejemplo: "¿Cuántos equipos diferentes de remera y pantalón se pueden armar utilizando tres remeras diferentes y cuatro pantalones distintos?",²³ la solución "experta" de este problema es la multiplicación de 3×4 . Pero en los primeros abordajes de un problema como este aparece la necesidad de elaborar alguna estrategia para determinar todas las combinaciones.

¿Cómo podrán resolverlo los niños? Posiblemente algunos harán dibujos de los equipos, otros numerarán o pondrán colores a las prendas y realizarán algún tipo de esquema o dibujo para representar los diferentes equipos. Pero es esperable que muchos no encuentren la totalidad de los casos. Algunos encontrarán sólo "varios equipos"; otros, "más de doce equipos" porque repetirán combinaciones. El trabajo colectivo consistirá en analizar cómo se puede hacer para estar seguros de que van registrando todas las posibilidades y de que no repitieron ninguna. A partir de la comparación de resultados y procedimientos, podrán avanzar en la sistematización del conteo de equipos.

El objetivo de tal situación es que los alumnos aprendan a construir un diagrama, cuadro u organización espacial que les permita controlar la exhaustividad en el conteo y evitar contar dos veces el mismo equipo. La intervención del docente está dirigida al dominio de una forma de representación como una herramienta útil para controlar la cantidad de casos.

Otros problemas donde también se pone en juego el control sobre todos los casos posibles son aquellos donde hay que seleccionar números de una serie a partir de una condición dada. Por ejemplo: "¿Cuántos números hay entre el 1 y el 100 que tengan al menos un 3?". Evidentemente este problema involucra conocimientos de la serie numérica, pero saber contar y escribir los números hasta 100 no garantiza encontrar todos los números sin olvidarse de alguno o

²³ Véase para ampliar este aspecto: "El campo multiplicativo en los números naturales", en *Matemática. Documento de trabajo n°4, Actualización curricular, op. cit.*, pág. 5.

sin contar dos veces el mismo. El problema pone en juego conocimientos numéricos pero también aspectos vinculados a la organización de la información.

Veamos cómo pueden los niños resolver este problema: podrán escribir todos los números y luego marcar los que tienen el 3; podrán contar en voz alta todos los números del 1 al 100 y escribir simultáneamente aquellos en los que encuentran el 3; podrán empezar escribiendo, en primer lugar, los números que tienen el 3 en el valor de las unidades –3, 13, 23, etc.–, en segundo lugar, los números que tienen el 3 en las decenas –30, 31, 32, etc.– y, luego, contar ambos. Tal vez algunos niños se olviden de algunos números o cuenten dos veces el mismo. En este caso, nuevamente se trata de "estar seguro" de la exhaustividad en el conteo y de evitar la repetición. El desafío del problema consiste en seleccionar y organizar los datos para contestar la pregunta.

Se pueden proponer otras situaciones en las que los alumnos tienen que averiguar cuál ha sido el objeto seleccionado en una colección y para ello deben formular preguntas. Por ejemplo: "Voy a elegir un número entre el 1 y el 100. Ustedes harán ronda de preguntas para adivinar cuál número elegí. Yo contesto las preguntas por sí o por no. Cuando crean que ya están seguros de qué número es, levantan la mano para arriesgar una respuesta".

Aquí el trabajo del alumno consiste en formular preguntas y luego arriesgar una respuesta. En los primeros juegos suelen arriesgar inmediatamente después de cada respuesta dada por el docente. A medida que van aprendiendo a jugar, empiezan a tener en cuenta más información, especialmente las respuestas a preguntas realizadas por otros compañeros. La capacidad de tener en cuenta dicho conjunto de informaciones les permite formular mejores preguntas (que descartan rápidamente una porción de datos, teniendo en cuenta preguntas ya realizadas, etc.). Se trata de que los alumnos progresen en las estrategias de búsqueda sistematizando la recolección de la información y la organización de los datos que van obteniendo.

Es posible que los niños empiecen por preguntas acerca de los dígitos del número ("¿tiene un 6?") o preguntas globales, poco precisas ("¿es grande?"). El maestro propondrá el análisis de las preguntas ("¿todas sirvieron?, ¿había preguntas superpuestas?, ¿permitían descartar muchos números?"), lo que favorecerá que los alumnos formulen cada vez mejores preguntas. Por ejemplo, referidas a la porción de números en la que se encuentra el número buscado ("¿Está entre el 1 y el 50?", "¿Es más grande que 30?").

Las situaciones presentadas tienen aspectos en común: buscan ofrecer a los alumnos oportunidades de involucrarse en la toma de decisiones sobre el problema, aprender cómo se lee y se organiza la información, cómo se formulan preguntas, cómo se sistematiza la búsqueda y el registro de nueva información.

RECOLECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

El tratamiento de la información incluye la recolección y la organización de datos. Se impone, entonces, plantear problemas que involucren una cantidad variada de información de modo de contestar a una pregunta o resolver un

problema. Los conocimientos que los niños utilizan en este tipo de actividades no son estadísticos, pero podrán ser retomados en el segundo ciclo con nuevos recursos matemáticos propios de la estadística.

Por ejemplo: "La cooperadora dice que está comprando más leche de la que necesita y que sería importante tener información acerca de cuánta leche comprar el mes que viene para ahorrar dinero".

Este problema no puede ser resuelto directamente con la información de que disponen los niños. Será necesario anticipar qué información precisarán, cómo recabarla, cómo organizarla. Una vez realizado el proceso de recolección y organización de los datos, será necesario interpretarlos. ¿Cuál es el objetivo de plantear una situación como ésta? Provocar la necesidad de que se recoja información para la toma de decisiones. La información obtenida permite anticipar un margen más preciso de la cantidad de leche que hay que comprar. Se juntarán datos durante un período, al cabo del cual podrá abordarse su solución. Esta información, analizada y procesada, es una herramienta útil para tomar decisiones acerca de cuánto comprar en el futuro.

Algunos aspectos que involucra este problema son los siguientes:

- ▲ ¿Qué información es relevante? (Por ejemplo, ¿cuánta leche se compra habitualmente?, ¿cuántas jarras de leche se llenan?, ¿cuánta leche sobra por día?, etcétera.)
- ▲ ¿Qué información nos proponemos recoger? (Por ejemplo, ¿cuántos chicos toman leche y cuántos no toman por día en cada año?)
- ▲ ¿Durante cuánto tiempo será necesario realizar la recolección de datos? (Esto implica decidir, por una parte, si se realizará la obtención de datos en el espacio de un mes, de una semana y, por otra, la cantidad y la diversidad de los datos por considerar. Incorpora el problema de la variabilidad de los datos según el lapso considerado. ¿Será lo mismo en invierno que en primavera? ¿Será lo mismo un día de lluvia que uno de sol? ¿Los días de acto o de fiesta pueden cambiar? ¿Habrá diferencias entre considerar los dos años o considerar uno solo como ejemplo?)

Estos aspectos provocarán discusiones acerca de cuál será la muestra de datos (los de un mes, los de tres semanas, etc.) e implicarán analizar que cualquier muestra que se considere será en cierta medida arbitraria, dejará afuera el recuento de lo que sucede en otros días, o en otros años. Involucra el problema de seleccionar algunas variables asumiendo que otras quedan afuera: "Vamos a hacerlo solamente en otoño porque necesitamos rápido la información, pero en primavera tal vez podría ser diferente", "sería mejor si lo hiciéramos todo el año, pero se hace muy largo...").

Por otra parte, el recuento de datos permitirá analizar qué sucede habitualmente, es decir, establecer una tendencia. Se precisará abordar con los niños la diferencia entre la tendencia y lo seguro, o sea, "¿nos puede decir más o menos cuánto comprar?" es una idea más aproximada que "comprar leche para todos los chicos de la escuela, pero tal vez un poco siga sobrando".

¿Cómo se organizan los datos obtenidos? Para poder responder a la pre-

gunta que guía el proceso de recolección será necesario organizar la información como también registrarla de alguna forma. Esto exigirá que los diferentes procedimientos les permitan disponer de manera clara de todos los datos y poder así contestar las preguntas. Se podrán elaborar tablas, cuadros u otras formas de organización de datos más convenientes de acuerdo con los problemas por resolver o las preguntas por contestar.

Posiblemente los niños inicien el proceso de recolección de información de forma desorganizada y no les resulte sencillo leerla y recuperarla. Se puede plantear, entonces, que evalúen si les sirve cómo la están anotando, si tal vez pueden organizarla de algún modo para que sea más fácil de entender. Para resolver el problema deberán enfrentarse colectivamente con el problema de cómo anotar, dónde registrar, cómo organizar la información, etc. A través de un trabajo de análisis colectivo se intentará promover reflexiones y propuestas que les permitan aprender a organizar gran cantidad de datos que tienen en cuenta diversas variables (día de la semana, año, etcétera).

¿Cómo se interpretan dichos datos? La interpretación del conjunto de datos implica la lectura de los ya obtenidos y la obtención de otros nuevos (por ejemplo, el total por año, el total por día, el total por semana, etc.). Es decir que, luego de recoger información durante un lapso, debe procesársela. Aquí se retoma la finalidad de la actividad. Se analizan los datos en función de la pregunta que guió el proceso de recolección: ¿cuánto conviene comprar para no desperdiciar tanto?

Y por último, ¿cómo se comunica el análisis realizado? La comunicación implica compartir el proceso y los resultados. ¿Qué averiguamos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué datos encontramos? ¿Qué conclusiones obtuvimos? ¿Cómo sugerimos continuar con respecto a la compra de leche? Para esta fase –que exige evidentemente un público receptor de la propuesta– será importante la confección de tablas más sintéticas en las que se agrupen datos (por ejemplo, una sola tabla con el consumo y lo que se desperdicia por mes en todo el año) y gráficos que permitan, en pos de una mayor economía, interpretar regularidades, comparar resultados, etcétera.

El docente podrá presentar diferentes modelos de organización de la información para que los niños analicen cuál les resulta más conveniente. Podrán usar, por ejemplo, el gráfico de barras para comparar el consumo y el desperdicio. Esto les permitirá iniciarse en el conocimiento de algunos gráficos de uso frecuente (cuadros de doble entrada, gráfico de barras, etcétera).

En síntesis, se realiza un proceso de recolección de datos para contestar una pregunta, se organiza la información para facilitar su registro, su posterior lectura y su interpretación, se analizan los datos obtenidos para poder tomar decisiones y se utilizan gráficos y tablas para comunicar resultados.

Cabe aclarar que cada una de las situaciones y ejemplos aquí planteados no son independientes unos de otros, sino que, por el contrario, en todos los casos se ponen en juego varios aspectos vinculados al tratamiento de la información. La distinción entre aspectos tiene simplemente el propósito de explicitar la intencionalidad en cada actividad.

NÚMEROS Y OPERACIONES

Primer grado

Segundo grado

Tercer grado

NÚMEROS NATURALES

► Identificación de diferentes usos de los números según los contextos en los que aparecen: calendarios, precios, ascensores, patentes, etcétera.

► Resolución de problemas que involucren la utilización de los números en diferentes contextos (medir con distintas unidades, calcular duraciones, leer la hora, etcétera).

► Resolución de problemas en situaciones que exijan contar, comparar y ordenar colecciones²⁴ de objetos. Comparación posterior de las estrategias utilizadas por los alumnos.

► Organización de una colección (de objetos o representaciones) para facilitar su conteo (por ejemplo: organización en una fila, marcado de cada objeto, desplazamiento de los ya contados).

► Organización en subcolecciones (agrupamientos, configuraciones) o en distribuciones rectangulares para facilitar la comparación y el conteo de grandes colecciones.

► Resolución de problemas que permitan el conocimiento del sistema monetario vigente (billetes, monedas, cambios).

► Resolución de problemas que involucren determinar posiciones de los elementos en una serie (por ejemplo: primero, segundo, último, etcétera).

²⁴ El tratamiento con colecciones cada vez más numerosas favorecerá la evolución de las estrategias de conteo.

► Resolución de problemas que exijan la utilización de escalas ascendentes y descendentes de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5 y de 10 en 10, como recurso que economiza el conteo de cantidades más o menos numerosas.

► Resolución de problemas que exijan la utilización de escalas ascendentes y descendentes (de 10 en 10, 20 en 20, 50 en 50, 100 en 100, a partir de cualquier número dado) en situaciones de conteo o problemas diversos.

Por ejemplo:

- Si en una casa de videos tienen 35 películas y deciden comprar 10 películas por mes, ¿cuántas películas tendrán al mes?, ¿y a los dos meses?, ¿y a los ocho meses?

► Resolución de problemas que exijan la utilización de escalas ascendentes y descendentes, ante diversos problemas.

Por ejemplo:

- Juan da 8 saltos de 7 en 7 a partir del número 14. ¿A qué número llega?
- Tengo 350 estampillas y me propongo juntar 250 por año. Registrar la cantidad de estampillas que tendré en cada uno de los próximos 10 años.

► Identificación de regularidades en la serie numérica para interpretar, producir y comparar escrituras numéricas de diferente cantidad de cifras.

Por ejemplo:

- Comparar los precios de productos con números de diferente cantidad de cifras aun cuando los niños no tengan dominio del nombre de los mismos.
- Producción de escrituras de números grandes y discusión sobre las diversas producciones.
- Dados varios números grandes para los cuales no se conoce necesariamente el nombre, escribir el siguiente y discutir sobre las diferentes escrituras producidas.
- Dados algunos números grandes e información acerca de su nombre, discutir el nombre de otros números cercanos ("Si este número es mil: 1.000, ¿cuál será este?", mostrando el 1.005. "¿Y este: 1.300?", o "Si este número es diez mil: 10.000, ¿cuál será este?", mostrando el 10.005. "¿Y este: 10.300?").

► Dominio de la lectura, la escritura y el orden de números hasta aproximadamente 100.000.

► Resolución de problemas que involucren la determinación y el uso de relaciones entre los números (estar entre, uno más que, uno menos que, mitad de, doble de, 10 más que, etcétera).

► Descomposiciones aditivas de números, como suma de múltiplos de 10 o de 100 y dígitos.
 Por ejemplo:
 - Formar una cantidad determinada de dinero con billetes de \$100, \$10 y monedas de \$1. ¿Qué cantidad se entregó con billetes de \$100?, ¿de \$10?, ¿con monedas de \$1?
 - Lograr que aparezca en el visor de la calculadora el número 45 o el 345 usando sólo las teclas 1, 0 y el signo +.

► Resolución de problemas que permitan un inicio en el análisis del valor posicional.
 Por ejemplo:
 - Escribir en la calculadora el número 132. Haciendo una sola operación, lograr que en la calculadora aparezca el número 102.
 - Se arrojan dos dados de diferentes colores (rojo y blanco). Cada puntito del dado rojo vale 10, y cada puntito del dado blanco vale 1. Anotar lo que saca cada participante y decidir quién gana al cabo de 3 vueltas.
 Comparación de las distintas estrategias usadas por los alumnos.
 - A cada elemento de una lista de precios dada se le realiza un aumento de \$10. Armar la nueva lista de precios. Comparar resultados y procedimientos utilizados.

► Resolución de problemas que permitan avanzar en el análisis del valor posicional.

Por ejemplo:
 - Se colocan cuatro latitas. Embocar en una vale 1, en la otra 10, en la tercera 100 y en la última 1.000. Se arrojan 10 bolitas y se anotan los puntos obtenidos.
 Determinar quién gana al cabo de tres vueltas.
 - Armar el número 12.345 en la calculadora usando las teclas de números 1, 0 y la del signo +. Comparar los distintos cálculos realizados. Repetir con otro número usando la menor cantidad de veces el signo +.

► Resolución de problemas que involucren la interpretación y la utilización de la información contenida en la escritura decimal de los números para resolver problemas.

Por ejemplo:
 - ¿Cuántas bolsas de 10 caramelos puedo llenar con 245 caramelos?
 - En un negocio se venden objetos en paquetes de 10 o sueltos. Calcular cuántos paquetes y objetos sueltos se precisan para comprar 75 objetos.
 Comparar diferentes resultados.

Por ejemplo:
 - ¿Cuántas bolsas de 10, paquetes de 100 y cajas de 1.000 puedo llenar con 3.245 caramelos?
 - ¿Cuál es la mínima cantidad de billetes de 1.000, 100 y 10 que se necesitan para pagar \$5.430?

FRACCIONES

Resolución de problemas en los que se utilicen $\frac{1}{2}$; $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{8}$, donde intervengan longitudes, distancias, pesos y capacidades, expresados en metros, kilos y litros.

Por ejemplo:

- ¿Cuántos paquetes de café debemos llevar si queremos 1 kilo y sólo quedan paquetes de $\frac{1}{4}$?

► Lectura y escritura de las fracciones más usuales (por ejemplo: $\frac{1}{4}$; $\frac{1}{2}$; $\frac{3}{4}$; $1 + \frac{1}{2}$).

► Resolución de problemas que involucren la determinación de fracciones complementarias de la unidad.

Por ejemplo:

- ¿Cuánto le falta a $\frac{1}{2}$ litro para llegar al litro?

- ¿Cuánto le falta a $\frac{3}{4}$ kilo de galletitas para alcanzar un kilo?

OPERACIONES

► Resolución de problemas de adición y sustracción correspondientes a distintos significados: agregar, avanzar, juntar, quitar, separar, comparar, retroceder, etc. Comparación de diferentes procedimientos utilizados por los alumnos (conteo de recursos materiales o de dibujos, sobreconteo, cálculo).²⁵

Por ejemplo:

- Juegos que involucren sumar puntos de dos o más dados o cartas.
- En un grado hay 17 mujeres y 15 varones. ¿Cuántos alumnos hay?
- Para la clase de Educación Física van a usar sogas. El profesor va a entregar una soga cada 4 chicos. ¿Cuántas sogas necesita para todo el grado?

Por ejemplo:

- El padre de Juan salió de paseo con el auto. Tenía 60 litros de nafta al salir y cuando volvió tenía 18 litros. ¿Cuánta nafta consumió en el paseo?
- El micro de la colonia recogió a 21 niños en la primera parada. En la segunda bajaron 7 y subieron 13. Y en la tercera subieron 3 y bajaron 5. ¿Cuántos llegaron a la cuarta parada?

► Resolución de problemas de adición y sustracción en situaciones correspondientes a nuevos significados (búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación, combinación de transformaciones, etc.) por medio de diferentes estrategias y posterior comparación de las mismas.²⁶

Por ejemplo:

- Malena llegó a la escuela con 14 figuritas y se fue con 32. ¿Cuántas ganó?
- Andrés tiene 17 años y su papá, 53. ¿Cuántos años le lleva el papá a Andrés?

Por ejemplo:

- Nico perdió en el primer recreo 20 figuritas y en el segundo ganó 14. ¿Ese día en total ganó o perdió? ¿Cuántas?
- Laura le debe \$56 a Matías, y Matías le debe \$32 a Ani. ¿Quién tiene que pagarle a quién para que "queden a mano"? ¿Cuánto?
- Horacio gastó \$73 en un bolso y \$34 en un pantalón. Llegó a su casa con \$16. ¿Con cuánto salió?

²⁵ En las páginas 309 y 310 se proponen y analizan más ejemplos.

²⁶ *Ibid.*

<p>► Resolución de problemas que involucren grupos de igual cantidad de elementos y repartos mediante procedimientos diversos (gráficos, conteo, sumas o restas reiteradas).</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seis amigos irán de picnic. Piensan llevar 2 empanadas para cada uno. ¿Cuántas empanadas llevan? Cada dos chicos llevan un paquete de galletitas. ¿Cuántos paquetes necesitan? - ¿Cuántas patas tienen 6 elefantes juntos? - La mamá de Ana repartió 12 caramelos entre sus tres hijas y les dio igual cantidad a todas. ¿Cuántos caramelos recibió cada una? 	<p>► Resolución de problemas de multiplicación que involucren relaciones de proporcionalidad directa. Primeras exploraciones de las propiedades de las relaciones de proporcionalidad directa (a doble, a la suma, a la suma, etc.) a partir de la identificación de diferentes estrategias para resolver problemas.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un cuaderno cuesta \$3; averiguar el precio de 4, 8 y 10 cuadernos iguales. <p>► Resolución de problemas que involucren organizaciones rectangulares.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pintar un patio de 3 x 8 baldosas en una hoja cuadrada y otros patios rectangulares de la misma cantidad de baldosas de otras medidas. 	<p>► Resolución de problemas de multiplicación que involucren relaciones de proporcionalidad, organizaciones rectangulares, problemas de combinatoria simples, mediante diferentes procedimientos (gráficos, sumas o restas reiteradas, cálculos mentales, repertorios multiplicativos y algoritmo convencional para la multiplicación).</p> <p>► Uso de la expresión aritmética de la operación (uso de los signos \times, $=$).</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mirando el portero eléctrico, Camila quiere averiguar cuántos departamentos tiene el edificio sin contarlos uno por uno. Son 12 pisos y 8 departamentos en cada piso. ¿Cuántos departamentos serán? - Un paquete de galletitas pesa 150 g. Calcular cuánto pesan 2, 4, 6, 8, 9 y 12 paquetes iguales. - Tengo 3 camisas y 4 pantalones. ¿Cuántos equipos diferentes de camisas y pantalones puedo armar?
	<p>► Análisis de semejanzas y diferencias entre los problemas de suma y multiplicación, en relación con sentidos, cálculos y escrituras.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dada una lista de problemas, escribir cuáles serían las posibles cuentas para resolver cada uno. - Inventar un problema que se resuelva haciendo 4×5; y otro haciendo $4 + 5$. 	

	<p>► Resolución de problemas de reparto y partición mediante diferentes procedimientos (dibujos, conteo, sumas o restas reiteradas).</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ocho amigos juegan a las cartas. Si se distribuye todo el mazo de 40 cartas en partes iguales, ¿cuántas tendrá cada jugador? - Se reparten 16 globos entre 3 chicos en partes iguales. ¿Cuántos sobran? 	<p>► Resolución de problemas correspondientes a diferentes significados de la división (partición, reparto, organizaciones rectangulares, series proporcionales, iteración, etc.) por medio de variados procedimientos (sumas o restas reiteradas, multiplicaciones).</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los 180 alumnos del primer ciclo saldrán de excursión. Tienen que llevar a un acompañante cada 15 alumnos. ¿Cuántos acompañantes necesitan llevar? - En un cine hay 250 butacas. Si hay 10 filas, ¿cuántas butacas hay por fila? - Si estoy en el número 156 y doy saltos para atrás de 8 en 8, ¿cuál es la mayor cantidad de saltos que puedo dar antes de llegar al 0?
--	---	--

CÁLCULO EXACTO Y APROXIMADO

► Práctica del cálculo mental para disponer progresivamente en memoria de un conjunto de resultados numéricos relativos a la adición y la sustracción: suma de dobles, complementos a 10; restas de la forma 10 menos un dígito.

► Práctica del cálculo mental para disponer progresivamente en memoria de un conjunto de resultados numéricos relativos a la adición y la sustracción: suma de decenas, suma de centenas, complementos a 10, sumas y restas de múltiplos de 5, restas del tipo $a - b$ con $a < 20$ y $b < 10$, etcétera.

► Utilización de resultados numéricos conocidos y de las propiedades de los números y las operaciones para resolver cálculos. Explicitación, por parte de los alumnos, de las estrategias utilizadas. Comparación posterior de las mismas.

Por ejemplo:

Para hacer $12 + 9$, se espera que los alumnos puedan hacer $12 + 10 - 1$; $10 + 10 + 2 - 1$ ó $12 + 8 + 1$; comparar y discutir acerca de estas y otras posibilidades.

Por ejemplo:

Para calcular el doble de 250, se espera que los alumnos puedan hacer $200 + 200 + 50 + 50$; $300 + 300 - 50 - 50$; $250 + 200 + 50$; comparar y discutir acerca de estas y otras posibilidades.

Por ejemplo:

Para averiguar cuánto es la mitad de 9.000, se espera que puedan hacer la mitad de 8.000 más la mitad de 1.000 o la mitad de 10.000 menos la mitad de 1.000; comparar y discutir acerca de estas y otras posibilidades.

► Cálculos de sumas y restas promoviendo la utilización de distintas estrategias.

Por ejemplo:

$$15 + 12 = 10 + 5 + 10 + 2 = 27$$

$$75 - 15 = 75 - 10 - 5 = 60$$

Por ejemplo:

$$38 + 43 = 10 + 10 + 10 + 8 + 10 + 10 + 10 + 10 + 3;$$

$$250 + 120 = 100 + 100 + 50 + 100 + 20;$$

ó $200 + 50 + 100 + 20$

Por ejemplo:

$$3.650 + 2.340 = 3.000 + 600 + 300 + 50 + 40$$

► Dominio progresivo de los algoritmos convencionales para la adición y la sustracción, e investigación de otros algoritmos producidos por los alumnos o propuestos por el docente.

<p>► Construcción de tablas proporcionales y análisis de primeras relaciones numéricas multiplicativas (el doble de multiplicar x 2 es multiplicar x 4, etcétera).</p>	<p>► Dominio progresivo del repertorio multiplicativo incluyendo la construcción, el análisis y la posterior memorización de la tabla pitagórica.</p> <p>► Análisis de las características de las multiplicaciones por 10, 100 y 1.000.</p>
<p>► Utilización de la descomposición aditiva de los números para resolver cálculos multiplicativos.</p> <p>Por ejemplo: $15 \times 3 = 15 + 15 + 15 = 45$</p>	<p>► Cálculos mentales de multiplicaciones y divisiones apoyándose en resultados conocidos, en propiedades del sistema de numeración o de las operaciones.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sabiendo que 15×100 es 1.500, hacer 15×110 sumándole a 1.500 el resultado de 15×10. - Para calcular 630×5, hacer $600 \times 5 + 30 \times 5$. - Para el triple de 1.550, hacer el triple de 1.500 y el triple de 50 y luego sumarlos. - Para 15×8, hacer $15 \times 2 \times 4$; o $10 \times 8 + 5 \times 8$. - Para 15×20, calcular 15×2 y luego agregar un cero. - Para dividir 84 por 4, dividir 84 por 2 y otra vez dividir por 2.
	<p>► Dominio progresivo del algoritmo convencional para la multiplicación y la exploración de otros algoritmos que permitan multiplicar.</p> <p>► Dominio progresivo de variados recursos de cálculo que permitan realizar divisiones: sumas sucesivas, restas sucesivas, aproximaciones mediante producción con restas, etcétera.</p>

► Elaboración de distintas estrategias de cálculo aproximado para resolver problemas en los cuales no sea necesario un cálculo exacto.

Por ejemplo:

- Sin hacer la cuenta, decidir si $34 + 24$ es mayor o menor que 50.

Por ejemplo:

- Sin hacer la cuenta, seleccionar cuál de los siguientes resultados corresponde al cálculo y justificar: $138 + 345 = a)$ 234, b) 678, c) 483.

Por ejemplo:

- Sin hacer la cuenta, seleccionar cuál de los siguientes resultados corresponde al cálculo y justificar: $138 \times 5 = a)$ 690, b) 650, c) 480.

► Uso de la calculadora para propiciar diferentes recursos de cálculo.

Interpretar el plano de una ciudad o el croquis que indica un cierto recorrido, o un mapa de una región o el plano de un edificio, producir un esquema para comunicar la distribución de objetos en un cierto espacio o instrucciones para llegar de un lugar a otro, son capacidades importantes que una persona debe poseer. No son, sin embargo, capacidades espontáneas. La escuela tiene entonces una responsabilidad en su adquisición y, en consecuencia, resulta necesario definirlas como contenidos de enseñanza. ¿En qué disciplina se encuadran estos objetos? La referencia a la geometría como teoría del espacio físico permite justificar su inclusión en la enseñanza de la matemática.

Establecer características que permitan identificar formas, poder hacer relaciones a propósito de las figuras y de los cuerpos son dos objetivos prioritarios de la enseñanza de la geometría en la escuela. En el primer ciclo, el trabajo en torno de las formas y los cuerpos estará apoyado en un juego de anticipaciones y corroboraciones empíricas que permitirá a los alumnos comenzar a reconocer y establecer las primeras relaciones geométricas. Estos aspectos se comprometen en situaciones que exigen, por ejemplo, describir una figura para que otro la adivine (dentro de una colección de varias figuras), poder reproducir una forma, representar con un dibujo un cierto cuerpo, etcétera.

La medida es, por un lado, una herramienta para explorar y establecer relaciones a propósito de las formas y, por otro, es generadora de la necesidad de la producción de números que expresen los resultados del acto de medir. En este sentido, la medida es un puente entre el conocimiento del espacio y el conocimiento de lo numérico.

La enseñanza del espacio, de las formas y de la medida es el objeto del presente eje de trabajo.

ORIENTACIÓN Y LOCALIZACIÓN EN EL ESPACIO

Existe un conjunto de conocimientos necesarios para el dominio de las relaciones espaciales que pocas veces ha sido considerado importante en la escuela primaria: aquellos que son puestos en juego ante problemas vinculados al espacio sensible, es decir, a la orientación, a la ubicación de un objeto en el espacio, a la necesidad de establecer puntos de referencia, a los desplazamientos y la comunicación de las posiciones y los desplazamientos.

En general, estos conocimientos son trabajados solamente en el Nivel Inicial o en primer grado, y muchas veces hasta dejados fuera de la enseñanza sistemática. En el área de Educación Física se incluye un trabajo intenso con respecto al espacio, por ejemplo, a través de la realización de recorridos. Sin embargo, el abordaje de las relaciones espaciales es bien diferente para ambas

áreas: la actividad matemática reside en el trabajo con las representaciones sobre dichas relaciones. Numerosas investigaciones muestran que la adquisición de dichos conocimientos se inicia en situaciones cotidianas de interacción con el espacio físico circundante; pero, a pesar de este origen, los conocimientos que los niños y los adultos poseen en este sentido a partir de dichos aprendizajes asistemáticos no son suficientes para resolver con éxito gran cantidad de situaciones referidas a la ubicación en el espacio.

Se ha subestimado la dificultad de adquisición de los conocimientos espaciales como también las importantes relaciones que existen entre estos conocimientos y los estrictamente geométricos. Considerarlos parte de lo que la escuela debe enseñar implica asumir las dificultades para su adquisición.

Son variados los problemas espaciales planteados en la realidad ante los cuales se deben desplegar habilidades y poner en juego conocimientos espaciales para resolverlos: ubicación de una calle en un plano, identificación de un lugar en un mapa o un croquis, reconocimiento de un recorrido o desplazamiento a partir de indicaciones orales o escritas, representación plana de objetos del espacio de tres dimensiones, etcétera. Se trata entonces de generar en la escuela situaciones que posibiliten poner en juego dichos conocimientos y permitan a los alumnos sistematizar y acrecentar sus adquisiciones iniciales.

Es posible enfrentar a los alumnos del primer ciclo con problemas que impliquen la descripción y la interpretación, tanto oral como gráfica, de la ubicación de objetos o de personas en un lugar determinado. Estas descripciones hacen necesario que se establezcan diversas relaciones entre los objetos que permitan determinar y comunicar su ubicación.

Por ejemplo: se pide a un grupo de alumnos que describa a otro la ubicación de varios objetos situados en una mesa con la finalidad de que el otro grupo arme la misma configuración en su propia mesa (sin ver la de sus compañeros). Este tipo de actividad exige el establecimiento de un conjunto de relaciones entre los objetos que no siempre es considerado en una primera instancia. En sus primeras resoluciones, es frecuente que los alumnos reconozcan relaciones entre los objetos de a pares o en pequeños grupos de objetos, y que no puedan dominar las relaciones que organizan el conjunto. Esta descripción, a su vez, deja de lado el lugar que ocupan los objetos en relación con la mesa y en relación con el punto de vista del observador.

El objetivo se convierte entonces en producir un mensaje eficaz, estableciendo relaciones más precisas entre los objetos y entre el grupo de objetos y la posición que ocupan en la mesa. Se trata de que los alumnos mejoren progresivamente el uso de estas relaciones como recurso pertinente para tal descripción. El análisis que realizan los alumnos de las diferencias entre las configuraciones, de las posibles causas de los errores o malentendidos y de los modos de subsanarlos resulta un "motor" para la evolución.

Las descripciones iniciales que realicen los alumnos pueden evolucionar también a partir del lenguaje que se utilice y con la necesidad de establecer puntos de referencia que evidencien la posibilidad de que un mismo objeto tenga diferentes representaciones y que éstas dependan del punto de vista del observador.

Asimismo, el trabajo puede vincularse a otro tipo de representaciones: butacas en un cine, tribuna o platea en un croquis de una cancha de fútbol, identificación de filas y columnas como puntos de referencia ideales. A su vez, se podrá incorporar el uso de ángulos para la descripción de trayectorias o recorridos en un plano.

Es esperable que, desde primero a tercer grado, los niveles de representación y descripción sean cada vez más precisos. Las producciones de niños de primero (por ejemplo, con relación a un plano para llegar del aula al baño) supondrán la adquisición de los primeros esbozos de croquis o dibujos pero, en tercero, los problemas planteados y las actividades desarrolladas deberán favorecer una evolución en esas representaciones: aparición de puntos de referencia, aproximaciones a planos más precisos, primeras consideraciones de las proporciones, etcétera.

Resulta posible trabajar con los chicos simultáneamente tanto la ubicación de objetos en lugares pequeños (como puede ser en el banco del aula) como la ubicación de un alumno en el aula o de la escuela con relación a toda la cuadra. También se podrán presentar situaciones que impliquen la comunicación y la reproducción de trayectos considerando objetos del entorno como puntos de referencia, así también la interpretación de representaciones de desplazamientos y trayectos realizados por otros.

En este tipo de actividades, el tamaño del lugar y de los objetos respecto de los cuales se plantea el problema desempeña un papel importante. No es lo mismo representar varios objetos situados en una mesa que tener que indicar, mediante un plano, el recorrido de un colectivo. En el primer caso, las relaciones son posibles de ser "vistas" directamente; en el segundo, las relaciones permiten referirse a un espacio que no puede ser "visto" en su totalidad en forma simultánea, sino que requiere de desplazamientos. No se trata en absoluto de un orden evolutivo, sino de la necesidad de trabajar al mismo tiempo con diferentes tamaños de objetos y lugares.

En este campo de problemas, cuando se trata de dominar un espacio mayor que el que se abarca visual o manualmente, las representaciones –por ejemplo, el plano de un barrio– son el único medio para anticipar en la medida en que la experiencia resulta bloqueada. La dificultad para recorrer todo el barrio obliga a desarrollar medios que representen esa realidad tanto para interpretar representaciones convencionales como para poder tomar decisiones.

El dominio del espacio implica la posibilidad de describir, comunicar e interpretar tanto la ubicación de un objeto o de una persona como también posibles desplazamientos. Para representar estos desplazamientos se puede utilizar diagramas, dibujos, gráficos, instrucciones verbales, etcétera.

Las representaciones del espacio han de ser objeto de estudio desde distintos aspectos:

- ▲ su adecuación al problema para el cual son producidas o utilizadas; esto requerirá la selección de la información que debe contener para resolver el problema que se plantee;
- ▲ la legibilidad, es decir, la posibilidad de interpretación de los medios y los códigos usados;

- ▲ las relaciones entre el espacio representado y su representación; por ejemplo: qué elementos se conservan, cuáles no, cómo se han representado;
- ▲ las variaciones de las representaciones según los puntos de vista del observador.

El lenguaje y las representaciones espaciales permiten comunicar informaciones que salvan la imposibilidad o el costo, en numerosas situaciones, de efectuar una percepción directa.

El dominio de un cierto lenguaje, de un vocabulario que permita comunicar posiciones, describir e identificar objetos, indicar oralmente ciertos movimientos, resulta sustantivo para el manejo de las relaciones con el espacio. Se trata de que la adquisición de dicho vocabulario se produzca a raíz de su utilidad para resolver situaciones. En un marco de problemas en los que haya que describir, comunicar o representar posiciones y desplazamientos, los alumnos experimentarán la necesidad y tendrán la posibilidad de adquirir un vocabulario cada vez más preciso que los ayude a ser menos ambiguos en sus expresiones.

FORMAS: FIGURAS Y CUERPOS GEOMÉTRICOS

El estudio en el primer ciclo de las figuras y de los cuerpos geométricos introduce a los alumnos en la modelización de los objetos en el espacio. El estudio de las formas deberá facilitar que los alumnos hagan evolucionar sus conocimientos geométricos basados en la percepción hacia el análisis de las propiedades de las formas, sus relaciones y sus elementos. Esto involucra un trabajo simultáneo con las figuras y los cuerpos.

El trabajo con las figuras se centra, en un comienzo, en la identificación de las formas más conocidas y utilizadas (cuadrados, rectángulos, triángulos, círculos). Más allá del nombre, que en numerosas ocasiones tendrá que ser incorporado, el énfasis deberá estar puesto en ciertas características de las figuras: cantidad de lados, la rectitud o curvatura de éstos. Asimismo, será interesante promover la búsqueda de un vocabulario apropiado para describirlas tanto oralmente como a través de un mensaje escrito.

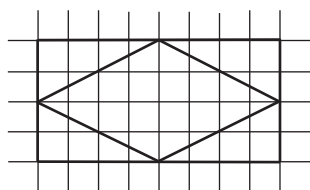
La evolución de los conocimientos de los alumnos permitirá priorizar el estudio de las relaciones de las figuras que no son evidentes o perceptibles desde los dibujos: paralelismo y perpendicularidad de los lados de los cuadrados y rectángulos, medida de los lados de los cuadrados, relaciones entre los lados de un triángulo, etc. Estos aspectos posibilitan que se avance en el terreno de la clasificación de las figuras en torno de sus propiedades y elementos, lo que exigirá volver a revisar las relaciones de las propias figuras.

El trabajo con figuras geométricas también involucra el desarrollo de capacidades tendientes a poder construirlas, a reproducirlas. Para que esto sea posible los alumnos podrán usar, ante los problemas planteados, diversos recursos y harán progresivas conceptualizaciones en torno de las características y propiedades de las diferentes figuras.

Bajo ciertas condiciones, el trabajo alrededor de las construcciones de

figuras puede favorecer la puesta en juego –explícita o implícita– de algunas de las relaciones que las caracterizan.

Por ejemplo: se pide a los alumnos que copien en papel cuadriculado el siguiente dibujo, también presentado en papel cuadriculado:



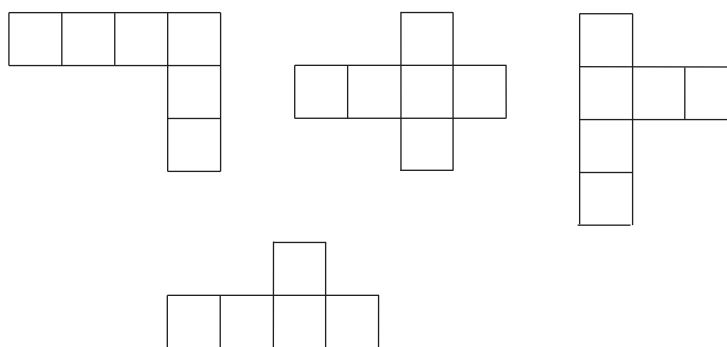
Los alumnos deberán establecer ciertas relaciones que les garanticen la efectividad en la reproducción: contar la cantidad de cuadraditos que "ocupa" cada lado, decidir si usan o no una regla para medir, determinar los puntos medios de cada lado (aunque no sepan que se llaman puntos medios), etc. Ellos pueden validar su trabajo mediante la superposición entre ambas figuras.

Los útiles de geometría que se permiten usar para copiar la figura y el tipo de papel en que es presentada y en el cual se realizará el copiado son variables didácticas por considerar, pues modifican las exigencias de las situaciones y favorecen el establecimiento de nuevas relaciones. En el caso del ejemplo, si se pide a los alumnos que copien el dibujo en papel liso, el problema los enfrenta con la dificultad de garantizar el paralelismo o la perpendicularidad de los lados, aspecto que el papel cuadriculado resuelve. Esta exigencia provocada por el uso de papel liso convierte a la actividad en más adecuada para segundo ciclo.

En esta situación, entonces, los instrumentos de geometría empiezan a desempeñar un nuevo papel. Poder anticipar la posición de la regla o la escuadra para lograr el éxito en el copiado es una de las capacidades que se trata de desarrollar. Este punto es explotado con mayores posibilidades en el segundo ciclo, pero resulta pertinente iniciarlo en el primero.

El trabajo en torno de los cuerpos geométricos involucra problemas que requieran la reproducción y la descripción de los cuerpos más conocidos. Al igual que con las figuras geométricas, para poder describirlos, reproducirlos con modelos presentes y ausentes, se necesita de un análisis de las propiedades. El análisis de las características de los cuerpos, a su vez, se irá profundizando en dichas actividades.

También se podrá desarrollar un trabajo en torno de las relaciones entre los cuerpos y las figuras construyendo cuerpos a partir de distintas figuras, determinando qué diferentes "huellas" o sombras produce cada cuerpo, etc. Además, resulta interesante poder avanzar con los alumnos en la interpretación de desarrollos planos de cuerpos. Por ejemplo: "Para armar un cubo se recortaron los siguientes dibujos:



¿Cuáles van a permitir armar efectivamente un cubo mediante pliegues por las líneas marcadas?"

Se busca con este tipo de actividad que los alumnos anticipen que algunos desarrollos no son válidos por no contener la cantidad de caras necesarias, que otros no son válidos por no responder a la distribución de las caras que permitan armarlo, etcétera.

La intención es que los alumnos trabajen con las relaciones entre las caras, las aristas, etc., y que puedan responder y fundamentar sus respuestas sin recurrir al armado efectivo de los cubos, el que puede reservarse como verificación de las anticipaciones si fuera necesario (si los argumentos no se muestran suficientes o no alcanzan para zanjar una discusión).

El trabajo con figuras y cuerpos también implica introducir a los alumnos en un vocabulario específico, no sólo de los nombres de cuerpos y de figuras, sino también de los elementos que los componen. La incorporación progresiva de este vocabulario específico deberá aparecer como una necesidad de formulación ante un problema planteado. Por ejemplo, al enviar un mensaje escrito a otro compañero para describir una forma geométrica, para describir oralmente un cuerpo geométrico, al contestar preguntas acerca de las propiedades de una figura en un juego de adivinación, etc. El estudio de las figuras, de los cuerpos y de las relaciones entre ambos en el primer ciclo permite iniciar a los alumnos en el campo de los problemas geométricos.

EL ESTUDIO DE LA MEDIDA

El abordaje de la medida involucra diversos problemas: la realización de mediciones, el empleo de diferentes instrumentos de medición, el uso de medidas convencionales y el análisis del error. Es necesario proponer a los alumnos problemas en los cuales sean abordados estos diversos aspectos del estudio de la medida, aunque no todo podrá desarrollarse con el mismo nivel de profundidad en este ciclo.

Los atributos medibles son variados (longitud, capacidad, peso, superficie, ángulos, etc.) y presentan a los niños diferentes dificultades para su aprendizaje.

El progreso en el estudio de las magnitudes no debe entenderse sólo en sentido sucesivo. No es imprescindible establecer una secuencia que comience por la longitud, luego la capacidad, el peso, la superficie, el volumen, etc. Si bien esta gradación está basada en los distintos grados de dificultad que presentan dichas magnitudes, es posible abordarlas simultáneamente, desde distintos puntos de vista, sin esperar la construcción acabada de una de ellas para ocuparse de otra.

Un niño de primer ciclo puede resolver diferentes situaciones que impliquen comparar longitudes como también comparar diferentes pesos de envases y abordar la comprensión global del significado del gramo o el kilogramo. En el segundo ciclo, comenzará a establecer equivalencias entre distintas unidades y, en los años siguientes, abordará las relaciones entre magnitudes. La secuenciación se puede pensar desde el tipo de problemas que los alumnos de cada ciclo están en condiciones de resolver, sin necesidad de recorrer primero longitud, segundo capacidad, etcétera.

Cuando ingresan a primer grado, los alumnos cuentan ya con numerosos conocimientos en relación con las medidas. Saben que hay chicos más altos y más bajos, pueden comparar el tamaño de dos objetos, han escuchado hablar de algunas distancias, pueden determinar en qué envase entra más líquido, etc. A partir de estos conocimientos, están en condiciones de enfrentarse con diferentes problemas y desplegar diversos procedimientos tendientes a encontrar las soluciones. En algunos casos, habrá que determinar si hay que medir o no; en otros, seleccionar la unidad de medida (convencional o no); en otros, determinar si se requiere una medida exacta o aproximada. La gama de problemas deberá ser lo suficientemente variada como para que permita poner en juego los distintos problemas de la medición y les permita entrar en contacto con algunas unidades de medida convencionales de nuestro sistema.

La medida, de acuerdo con el enfoque general del área, toma su significado en los problemas que permite resolver. Las primeras situaciones deberán poner el acento en la necesidad de comparar longitudes, capacidades o pesos. Por ejemplo: "Mañana vendrán a sacar este mueble del aula para llevarlo a la biblioteca. ¿Pueden averiguar si pasa por la puerta o no?".

Este problema busca la elaboración de alguna estrategia que permita a los alumnos comparar las medidas del mueble con las medidas de la puerta por la imposibilidad de desplazar el mueble hasta la puerta. Se intenta brindar a los alumnos la posibilidad de reconocer en la medida una herramienta útil para resolver el problema. Al no poder ubicar los objetos que deben ser comparados uno al lado del otro, el uso de algún intermediario (un hilo, un centímetro, etc.) resulta necesario. En estos casos, se habla de comparaciones indirectas.

En cambio, si el problema que se plantea es determinar "¿quién de estos cuatro alumnos es el más alto?", los alumnos podrán ubicarse uno al lado del otro y establecer comparaciones parciales de a dos o tres chicos, hasta determinar quién es el más alto. En este caso, la comparación no requiere del uso de ningún intermediario, es directa.

Con estos dos ejemplos se ha querido mostrar cómo la proximidad o la lejanía entre los objetos que se quiere comparar es una variable que cambia el

problema y, en consecuencia, condiciona las estrategias desplegadas por los alumnos.

El trabajo en torno de problemas que pongan el acento en la necesidad de comparar longitudes, capacidades y pesos de objetos, directamente o usando intermediarios, permite, en algunas circunstancias, usar medidas convencionales (metro, kilo, etc.) en tanto que, en otras situaciones, se apelará a medidas no convencionales. Ambos tipos de medidas pueden ser abordados simultáneamente. El recurrir a una u otra depende de la situación: su finalidad, los instrumentos disponibles, etcétera.

También es posible introducir situaciones en las cuales se incorpore la necesidad de establecer un ordenamiento a partir de longitudes, capacidades, pesos o tiempos, recurriendo para ello a medidas arbitrarias o convencionales. Por ejemplo, si se realiza una carrera que implica recorrer cierta distancia en el menor tiempo posible y los participantes corren de a uno por vez, exige la puesta en juego de alguna estrategia que permita determinar el tiempo que tardó cada uno para establecer el orden de clasificación.

Cabe destacar que, en este tipo de actividades, la cantidad de objetos que se presente para ordenar o comparar es una nueva variable que determina los recursos empleados: no es lo mismo tener que comparar los tiempos en una carrera si participan dos corredores que si participan 35 corredores.

A su vez, el tamaño de los objetos para comparar también provoca variaciones en las estrategias desplegadas por los alumnos, condicionando el instrumento que se utilice para realizar la comparación. No es lo mismo comparar la longitud de dos objetos que no se encuentran próximos usando una regla que tener que comparar dos objetos para los cuales la regla no "alcanza" y sea, entonces, necesario reiterar una unidad de medida.

Vale recordar que toda medición conlleva un cierto margen de error, sea cual fuere el instrumento elegido. No es un "problema" de quien mide: un mismo segmento, medido con la misma regla por diferentes alumnos, puede llegar a diferir décimas de centímetros. El análisis de este fenómeno se inicia en el primer ciclo y se profundizará en el segundo.

La evolución histórica de la medición llevó a la necesidad de establecer convenciones, lo que produjo la creación de unidades de medida reconocidas internacionalmente. Son conocimientos culturales que los alumnos deben dominar la selección de una unidad de medida y el establecimiento de convenciones. Es entonces conveniente incorporar el uso de instrumentos de medición de uso social, tales como la regla, la balanza, el vaso graduado, etcétera.

Así, pues, los problemas deberán posibilitar a los alumnos que seleccionen unidades de medida (convencionales o no) para que puedan hacer comparaciones o medir: ¿necesito una regla graduada o me basta con un hilo?, ¿busco un vaso graduado o un vaso común?, etc. Aprender a seleccionar instrumentos de medición adecuados a cada situación –usar instrumentos convencionales o no convencionales– también implica abordar el concepto de medida.

Otro aspecto vinculado a la noción de medida es la iteración de la unidad de medida seleccionada –sea convencional o no (medir implica determinar cuántas unidades de medida equivalen al objeto que es medido)–. Sin embargo, para los alumnos no siempre es claro que todas las repeticiones de

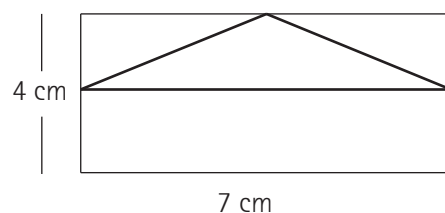
la unidad establecida son iguales. A veces, los niños varían la posición del objeto-unidad de medida, otras veces superponen dicha unidad, etcétera.

En ese sentido, reproducir, por ejemplo, un rectángulo de 1 metro de lado por 60 centímetros exige a los alumnos poner en juego tanto las características de la figura en cuestión como enfrentar los problemas de medición, que se hacen más evidentes si disponen sólo de reglas de 20 cm o 30 cm.

Para los niños pequeños, usar una regla graduada no es tarea sencilla; por ejemplo, suelen empezar a medir a partir de 1, además de las dificultades que les significa la partición de los números en fracciones más pequeñas. En el caso de recurrir a medidas convencionales, se deberá seleccionar la unidad de medida más conveniente según el objeto, los instrumentos que poseen y la magnitud de la que se trate.

Es importante también considerar que la medida y su tratamiento en el aula implican la consideración de sus variadas vinculaciones: por un lado, la medición produce nuevos significados para los números, en tanto son representaciones de la iteración de la unidad de medida. Comparar, medir, determinar longitudes, cantidades, etc., son diferentes acciones que ponen en funcionamiento las primeras nociones de fracciones: "necesito dos vasos y medio", "Juan le lleva media cabeza a Carlos", etcétera.

Por otro lado, el uso de la medida permite a los alumnos iniciarse en la búsqueda y el establecimiento de relaciones entre las figuras y en cada una de éstas. Por ejemplo, si se pide a los alumnos que escriban un mensaje para que otro –sin verla– pueda reproducir la siguiente figura:



Ante este tipo de actividad, una posible aproximación a las características de la figura está dada por las medidas de sus lados y la relación entre ellos. Este tipo de relaciones evolucionará en la medida en que sean cada vez "más geométricas" antes que basadas en mediciones particulares.

Un último aspecto destacable se vincula con la posibilidad de estimar longitudes, capacidades y pesos para realizar comparaciones. Estas estimaciones deberán permitir a los alumnos determinar, por ejemplo, la distancia en metros entre la puerta del aula y el baño, o la cantidad de sogas que se necesita para cambiar la que se rompió del mástil de la bandera. O bien, el problema de determinar la cantidad de pintura necesaria para pintar los marcos de las ventanas del aula, sabiendo que con $1/2$ litro alcanza para una de ellas y que hay cuatro ventanas que son iguales, permite introducir a los alumnos en las operaciones con medidas, algunas de las cuales podrán estimarse si se basan en las relaciones numéricas ya trabajadas, en los cálculos reconocidos, en los resultados ya obtenidos; y otras servirán para encontrar nuevos resultados y nuevas relaciones.

ESPACIO, FORMAS Y MEDIDA

Primer grado

Segundo grado

Tercer grado

ORIENTACIÓN Y LOCALIZACIÓN EN EL ESPACIO

► Resolución de problemas que requieran la comunicación y la reproducción de trayectos considerando elementos del entorno como puntos de referencia.
Por ejemplo: - Invención y comunicación gráfica u oral de un recorrido para que otros (que no participaron de la elaboración) lo lleven a cabo.

► Resolución de problemas que requieran la interpretación y la elaboración de códigos para describir e interpretar la ubicación de personas y objetos, o para comunicar recorridos.
Por ejemplo:
- Elaboración de un código para comunicar a otro grupo un circuito que se ha de realizar en el patio.
- Producción de un plano que indique un recorrido para ir de la escuela a la plaza.
- Interpretación de códigos que señalen recorridos de subterráneos, trenes, etcétera.

► Resolución de problemas que requieran la elaboración y la interpretación de planos para comunicar posiciones o trayectos. Por ejemplo:
- Interpretar en el plano de la escuela lugares y recorridos.
- Elaboración del plano de la manzana.
- Interpretación de lugares y recorridos en planos de barrios o de la Ciudad.
- Utilización de planos para planificar el recorrido por hacer en un museo, en una visita a algún barrio de la Ciudad, para determinar zona de juego libre en un club deportivo o en un parque, etcétera.

► Resolución de problemas que exijan la utilización de filas y columnas para la determinación de ubicaciones.
Por ejemplo: - Ubicar en un plano de un cine las butacas dada la numeración; la ubicación de fechas en calendarios diversos, etcétera.

► Uso de la noción de giro ($1/2$ giro, $1/4$ de giro) para describir recorridos.

FIGURAS GEOMÉTRICAS

► Resolución de problemas que requieran la identificación de una figura entre otras a partir de algunas características (número de lados; lados curvos y rectos, igualdad de los lados).
 Por ejemplo:
 - Adivinar una figura elegida por otro, entre un conjunto de figuras, a partir de preguntas formuladas oralmente que se respondan por sí o por no. Seleccionar una figura entre varias a partir de pistas dadas en forma escrita.

► Exploración de relaciones entre los lados de triángulos y cuadriláteros (medida, paralelismo y perpendicularidad).

Por ejemplo: a partir de papeles lisos dados (de forma cuadrada o rectangular), explorar si es posible obtener mediante plegados: a) dos triángulos, b) cuatro cuadrados, c) ocho triángulos, etc. Análisis de las condiciones de los plegados para que ocurra lo que se pretende, y de las relaciones entre plegado y marca que quedará dibujada, antes de plegar.

► Elaboración o reproducción de representaciones gráficas de diferentes formas.

Por ejemplo:
 - Continuar una guarda compuesta por diferentes figuras geométricas; o, a partir de un grupo de figuras geométricas dadas, inventar una guarda.

► Dibujo y reproducción de figuras usando regla.

Por ejemplo:
 - Copia de cuadrados, triángulos, rectángulos en papel cuadriculado; continuación de patrones y guardas.

► Dibujo y reproducción de figuras usando regla y escuadra. Identificación de los elementos que caracterizan las figuras reproducidas.

Por ejemplo:
 - Copiado en hoja lisa de rectángulos y cuadrados dados en hoja cuadriculada y ubicados en distintas posiciones.

- Un grupo recibe una figura geométrica (una forma combinada de dos o tres rectángulos, o cuadrados y rectángulos, etc.) y debe elaborar instrucciones escritas para que otro grupo que no ve la figura pueda reproducirla en hoja lisa utilizando instrumentos geométricos (reglas y escuadras).

CUERPOS GEOMÉTRICOS

► Resolución de problemas que requieran la descripción y la identificación de cuerpos geométricos (cubo, prisma, esfera, cilindro, pirámide y cono), considerando forma, número de caras u otras características.

Por ejemplo:

- Adivinar cuál es el cuerpo elegido por otro, entre un conjunto, a partir de preguntas formuladas oralmente que se respondan por sí o por no.
- Seleccionar un cuerpo entre varios a partir de pistas dadas en forma escrita, etcétera.

► Resolución de problemas que requieran la reproducción de cuerpos (cubos, prismas, cilindros) con el modelo presente y ausente, utilizando diferentes materiales.

Por ejemplo:

- Seleccionar, entre un conjunto de bolitas de plastilina y palitos de diferentes longitudes, aquellos necesarios para construir un prisma. Luego de realizada la selección, construirlo (no se puede cambiar la selección realizada). Finalmente, hacer una comparación entre el producto y el modelo, analizar si han sido suficientes los materiales elegidos, etcétera.

► Resolución de problemas que involucren el análisis de relaciones entre figuras y caras de los cuerpos.

Por ejemplo:

- Establecer la correspondencia entre cuerpos y sus diferentes sombras o huellas, eligiendo entre varias opciones. Justificación de las elecciones. Verificación posterior. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER AÑO)
- Dibujar cómo se imaginan la sombra o las huellas de un cuerpo; comparación y discusión sobre los diferentes dibujos y, luego, verificación. (PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER AÑO)
- Identificar, entre diferentes desarrollos planos de un cuerpo, cuál le corresponde. Justificación, discusión y verificación. (TERCER AÑO)

► Resolución de problemas que involucren la producción y la interpretación de reproducciones de cuerpos geométricos desde distintos puntos de vista.

Por ejemplo: dada una construcción hecha con cubos, y dibujos de la misma realizados desde diferentes posiciones, identificar los puntos de vista desde los que se efectuaron los dibujos de esa construcción.

MEDIDA

► Resolución de problemas que involucren mediciones de longitudes, capacidades y pesos de objetos utilizando unidades de medida convencionales (m, cm, kg, g, l, etc.) y no convencionales (pasos, vasos, hilos, etc.) con instrumentos variados, incluyendo los de uso social (regla, centímetro, cinta métrica, balanzas, vasos medidores, etcétera).

► Resolución de problemas que involucren mediciones de longitudes, pesos y capacidades usando unidades de medida no convencionales, convencionales, y equivalencias sencillas entre unidades y sus fracciones (1m = 100 cm, 1kg = 1000 g, 1/2 kg = 500 g; 1/2 l = 500 ml, etcétera).

► Resolución de problemas que exijan la toma de decisiones acerca de la necesidad de realizar una estimación de medida o una medida efectiva, y determinar la unidad de medida más conveniente según el objeto por medir.

► Utilización de unidades de tiempo (día, semana, mes, año) y del calendario para ubicar acontecimientos.

► Resolución de problemas que exijan el uso de unidades convencionales, algunas fracciones de esas unidades y ciertas equivalencias entre las mismas (1 h = 60 minutos, 1/2 h = 30 minutos, 3/4 h = 45 minutos, 1 minuto = 60 segundos, etcétera).

► Lectura de la hora e interpretación de códigos en relojes variados (digitales con y sin distinción en AM y PM; relojes de aguja).

EVALUACIÓN



La evaluación en la escuela ha de ser pensada tanto para tener elementos relativos a la marcha de los aprendizajes de los alumnos como para obtener información que permita tomar decisiones de manera más racional y fundamentada para mejorar la enseñanza.

Una preocupación central en la enseñanza de la matemática es la fuerte tendencia que ha habido a catalogar a los alumnos de "buenos" o "duros" en matemática. Esta distinción reposa sobre el supuesto de que la matemática es una disciplina para algunos que son rápidos, inteligentes, etc. Desde la concepción de enseñanza que se asume en este documento, partimos del supuesto de que todos los niños pueden aprender matemática, aunque reconozcamos las diferencias individuales entre los alumnos. El desafío consiste en evaluar los progresos de cada alumno en relación con los conocimientos que él mismo tenía y lo que ha sido enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo y ahora es evaluado.

Evaluar los progresos implica comparar los conocimientos del alumno con los suyos propios en el punto de partida y no solamente con los conocimientos de los otros alumnos. Aquello que un alumno no ha logrado todavía puede lograrlo en otro momento. ¿Este niño progresa en dirección a aquello que se espera?, ¿en qué medida lo que sabe ahora lo pone en mejores condiciones para seguir aprendiendo?, ¿cuáles son los problemas de suma y de resta que ahora puede resolver y antes no?, ¿con qué "tamaño" de los números está ahora en condiciones de reconocer un cálculo?, ¿cómo han progresado los procedimientos de resolución?, ¿ha incorporado nuevas formas de representaciones de las operaciones?

La evaluación diagnóstica cobra importancia a raíz de que permite, justamente, establecer los puntos de partida, tanto grupales como individuales. Permite no detenerse en cuestiones que los alumnos ya dominan como también detectar aspectos que será necesario abordar antes que la propuesta prevista. La evaluación diagnóstica no se realiza solamente a principio de año, sino frente a cada proyecto de trabajo.

Muchas veces los maestros, centrados en evaluar lo que ya saben los alumnos, se privan de incluir situaciones desafiantes. En lugar de evitarlas, es posible su inclusión distinguiendo sus objetivos: ¿cuáles conocimientos se espera que sean dominados?, ¿cuáles se evalúan para tener información con respecto a un conocimiento aún no dominado por el conjunto de la clase?

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos no se reduce a evaluaciones individuales, escritas, sumativas. Los docentes utilizan diversas herramientas que permiten conocer la evolución de los aprendizajes. Es importante diversificar las formas de evaluación en Matemática en el primer ciclo, incluyendo la observación de la clase, de la participación de los niños en tareas

grupales, del tipo de intervenciones y de preguntas, de los comentarios o explicaciones que pueden dar de su trabajo, etcétera.

Resulta fundamental llevar registro de las observaciones que se realizan, grupales o individuales, por ejemplo: ¿qué intervenciones realizan?, ¿cuáles son los errores que aparecen?, ¿qué procedimientos han utilizado? Un buen momento para tomar registro de dos o tres alumnos por clase es la fase de resolución individual o grupal de las situaciones planteadas. Luego del momento de resolución, en algunas clases se procede a la comunicación de procedimientos y resultados, a la discusión y comparación sobre los mismos. Es importante también observar y registrar la evolución de los alumnos con respecto a estos aprendizajes vinculados al trabajo colectivo.

Puesto que, desde la perspectiva que se sostiene en este *Diseño Curricular*, el primer ciclo es también lugar para aprender un quehacer matemático, es pertinente preguntarse: ¿participan los chicos de manera creciente en mostrar sus producciones?, ¿aportan en la discusión sobre la corrección de una respuesta?, ¿están dispuestos a revisar sus producciones? Estos aprendizajes no son espontáneos; los alumnos los logran en diferentes momentos. Es importante entonces poder ir observando los logros crecientes de los niños en función de las oportunidades que les hemos dado para aprender: ¿empezó a participar un poco más?, ¿ya no se enoja cuando se da cuenta de que su respuesta no fue la correcta?, ¿colabora cada vez más para que otros alumnos comprendan lo realizado? Es evidente que todos estos aspectos llevan a sostener una concepción de evaluación que se propone recoger información sobre procesos de los niños que abarcan muchas más cuestiones que sus posibilidades de operar o de resolver problemas. En la definición de objetivos del ciclo que se presenta a continuación se han incluido estos aspectos que resultan relevantes desde el punto de vista del sentido formativo de la Matemática al que ha de contribuir la enseñanza.

Partimos del supuesto de que el maestro no es el único que evalúa la marcha de los aprendizajes de los alumnos. Creemos importante que los niños participen en la evaluación de lo realizado, tanto en tareas grupales como individuales. Para que ellos puedan participar activamente y en forma creciente en la evaluación de sus aprendizajes, es imprescindible que tomen conciencia de qué están aprendiendo. El trabajo colectivo y las intervenciones del docente, dirigidas a que los niños reconozcan qué han aprendido luego de un conjunto de actividades, favorecerán las reflexiones sobre el quehacer individual. Los niños pueden comprometerse con su propio proceso de construcción de conocimientos. Indudablemente la posibilidad de que reflexionen sobre sus aprendizajes matemáticos, puedan reconocer las cuestiones en las que se sienten más seguros y aquellas que necesitan practicar, etc., está vinculada al trabajo que se haya hecho para que *los alumnos asuman como propia la evaluación de los procesos y resultados y se dispongan a reelaborarlos cuando sea necesario*. Es decir, en la medida en que se supere la idea tan difundida de que la evaluación de la producción la hace otro (el maestro, el que sabe), va a ser posible un compromiso de los alumnos con la evaluación de sus aprendizajes.

La evaluación permite examinar las estrategias didácticas empleadas y ajustarlas o ampliarlas si resulta necesario. Sobre la marcha de la enseñanza es frecuente preguntarse: ¿cómo continúa esta propuesta de trabajo?, ¿qué aspectos de aquello que pensé enseñar los alumnos aún no han aprendido?, ¿qué propuestas voy a plantearles para abordar dichos aspectos?, ¿qué errores comunes han aparecido que no estaban previstos?, ¿qué problemas plantearles para trabajar sobre los mismos?, etcétera.

Aunque es pertinente distinguir las acciones que se emprenden para evaluar la enseñanza de las que se emprenden para evaluar los aprendizajes de los alumnos, tal distinción no debería ocultar que el aspecto más delicado es justamente detectar qué se puede hacer en el plano de la enseñanza para asegurar más y mejores aprendizajes para todos los alumnos. Así como resulta una labor de largo aliento lograr que los niños aprendan a hacerse responsables de su producción matemática, es sin duda una tarea de largo aliento e inacabada la conquista de mejores medios que permitan que la enseñanza se haga cargo de los aprendizajes matemáticos de los alumnos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

El trabajo realizado en la clase debe reunir las condiciones necesarias para que, a lo largo de la escolaridad, los alumnos sean capaces de:

- Analizar los problemas que se les planteen, elegir los datos necesarios y utilizar los recursos pertinentes para su resolución; comunicar con el lenguaje apropiado los procedimientos empleados y los resultados obtenidos, estableciendo su razonabilidad en el contexto de la situación planteada.

Y, al término del primer ciclo, los alumnos sean capaces de:

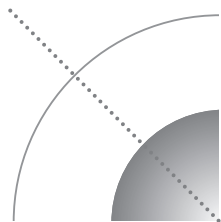
- Elaborar estrategias personales para resolver problemas y adquirir modos de comunicar sus procedimientos y resultados, con una utilización progresiva del vocabulario y los símbolos matemáticos.

- Disponerse al intercambio entre pares, esforzándose tanto para interpretar las ideas de otros como para comunicar las propias, ya sea en lo relativo a la interpretación de situaciones y consignas, ya sea en la formulación de alternativas de solución y en la evaluación de la adecuación de procedimientos utilizados y resultados obtenidos, como forma de iniciarse en la práctica de dar razones.

- Analizar los errores propios y de los otros aprendiendo a evaluar su importancia y a reelaborar procesos y resultados.

- Seleccionar los datos que permiten resolver una situación así como reconocer la insuficiencia o el carácter contradictorio de los datos disponibles.

- Resolver problemas reconociendo que una misma operación está relacionada con problemas diferentes y que un mismo problema puede ser resuelto mediante operaciones diferentes.
- Resolver e inventar problemas que involucren suma, resta, multiplicación y división de números naturales.
- Iniciarse en la comprensión de la organización posicional decimal del sistema de numeración, interpretando la información contenida en las escrituras numéricas y produciendo descomposiciones aditivas y multiplicativas de los números.
- Apoyarse en la organización decimal del sistema de numeración para desarrollar métodos de cálculo para cada una de las operaciones aritméticas.
- Realizar diferentes tipos de cálculos (exacto, aproximado, mental oral y escrito, algorítmico, con calculadora) identificando su adecuación a la situación que se les plantee y a los números involucrados.
- Elaborar y usar un repertorio de resultados de cálculos aditivos y multiplicativos básicos que les permita operar con seguridad y eficacia en la resolución de problemas, y en el cual puedan apoyarse para resolver cálculos no incluidos en dicho repertorio.
- Describir y comunicar la ubicación de objetos en el espacio, así como sus desplazamientos, mediante diagramas, dibujos, instrucciones verbales.
- Interpretar croquis, planos, mapas, etc., para resolver problemas relativos a localizaciones y desplazamientos en el espacio.
- Identificar características de figuras y cuerpos en situaciones que involucren descripciones, construcciones y representaciones.
- Interpretar informaciones presentadas en tablas, gráficos, etc., y elaborar formas de registro y comunicación de informaciones en situaciones que requieran un particular tratamiento y organización de los datos, ya sea por la cantidad, ya sea por la distancia en el tiempo de las informaciones que se deben recoger.
- Realizar estimaciones y mediciones escogiendo entre las unidades y los instrumentos de medida más usuales, los más pertinentes en relación con el tamaño y la naturaleza del objeto por medir.



ENFOQUE PARA LA ENSEÑANZA Y PROPÓSITOS

El primer ciclo tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de lectores competentes, autónomos y críticos así como de "escritores" –en el sentido general de "personas que escriben"– capaces de utilizar eficazmente la escritura como medio para comunicar sus ideas, para organizar y profundizar sus conocimientos.

Para democratizar el acceso al conocimiento, para lograr que todos los niños puedan llegar a ser lectores de literatura, para generar en todos y cada uno de los ciudadanos que hoy están en nuestras aulas una posición independiente y crítica frente a la masividad de la información característica del mundo actual, es imprescindible crear las condiciones que permitan a los alumnos actuar como lectores y escritores desde el momento en que ingresan a la institución escolar.

El propósito de formar practicantes de la cultura escrita exige que el primer ciclo asuma una tarea fundamental: lejos de limitarse a la "alfabetización inicial", entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura, este ciclo tiene la responsabilidad de dar pasos decisivos en el camino –emprendido desde el Nivel Inicial– que conduce a la formación de los alumnos como lectores y "escritores". *La tarea del primer ciclo es introducir a los niños en el mundo letrado –y no sólo en el conocimiento de las "primeras letras".*

Los lectores y escritores se forman –así lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas– participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo. El acto de lectura es siempre –también mientras se está aprendiendo a leer en el sentido convencional del término– un acto centrado en la construcción de significado para el texto que se está leyendo; el acto de escritura es siempre –también durante el proceso de reconstrucción de la alfabetividad– un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido. Es necesario, entonces, levantar la barrera que ha separado el período dedicado a la alfabetización inicial del período posterior a la adquisición del sistema de escritura; es necesario que los niños de los primeros grados, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan también oportunidades para operar como lectores y como productores de textos; es necesario ofrecer a todos los niños un medio que les permita familiarizarse con los diversos escritos sociales y que promueva una interacción continua con integrantes activos de la cultura escrita.

En este sentido, el primer ciclo asume los siguientes propósitos:

- Hacer de cada aula *una colectividad de lectores y escritores*, en el marco de la cual los alumnos puedan desplegar sus propias posibilidades como intérpretes y productores de textos, de tal modo que leer se transforme en una ocupación predilecta y en un valioso instrumento de resolución de diversos problemas, que la escritura llegue a ser elegida y utilizada como un medio efectivo de comunicación, como un instrumento de reflexión sobre el propio conocimiento.
- Involucrar a los alumnos en una *amplia gama de situaciones de lectura y escritura*, garantizando un intenso contacto con escritos de diversos géneros y brindándoles múltiples oportunidades para explorarlos, seleccionarlos y leerlos en función de propósitos relevantes para ellos, así como para producir variados textos con propósitos significativos para sus autores y dirigidos a diferentes destinatarios.
- Ofrecer a los niños *múltiples oportunidades de actuar como lectores de literatura*, acercándolos a obras de calidad literaria y sensibilizándolos ante la manera en que los escritores narran historias y construyen mundos imaginarios, ante la riqueza expresiva de las imágenes y la musicalidad de los poemas, ante la fuerza dramática de las obras teatrales.
- Instaurar un *ambiente de trabajo cooperativo* que permita a los alumnos enfrentar sin temor situaciones de lectura y de escritura que representan un desafío para ellos –porque les plantean problemas cuya resolución requiere la elaboración de nuevos conocimientos– con la seguridad de que el error está previsto y permitido porque forma parte del aprendizaje, con la convicción de que tendrán la colaboración del maestro y de sus compañeros y con la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal.
- *Preservar en la escuela el sentido (social e individual) que las prácticas de lectura y escritura tienen fuera de ella*, enmarcando las situaciones didácticas en proyectos o secuencias de actividades que –al mismo tiempo que permiten concretar objetivos de enseñanza– tienden hacia el cumplimiento de los diversos propósitos que llevan a las personas a leer o escribir, de propósitos cuyo valor puede ser apreciado por los alumnos porque tienen sentido para ellos no sólo como preparación para el futuro sino también desde su perspectiva actual.
- Destinar a las prácticas de lectura y escritura el *tiempo didáctico necesario* para que los alumnos comiencen a desempeñarse como practicantes de la cultura escrita, distribuyéndolo de tal modo que sea posible evitar la fragmentación de las prácticas.
- Asegurar que los alumnos puedan ejercer *derechos del lector* tales como: formular anticipaciones sobre el sentido de los escritos con los que interactúan; elaborar interpretaciones propias sobre los textos que leen y ponerlas a prueba confrontándolas con las de otros y recurriendo tanto al texto como a elementos contextuales para dirimir discrepancias; autocontrolar la coherencia del sentido que van construyendo mientras leen; consultar con personas autorizadas –en particular con el maestro– para obtener informaciones suplementarias sobre el tema, el autor o el texto que contribuyan a validar o rechazar las interpretaciones formuladas; interrogarse sobre las intenciones del autor y expresar sus opiniones acerca de las ideas sostenidas

en el texto; seleccionar, entre varias propuestas planteadas por el docente, el cuento, poema o artículo que leerán.

- Asegurar que los alumnos puedan ejercer *derechos del escritor* tales como: producir textos en función de propósitos valiosos para ellos, en el marco de auténticas y variadas situaciones de comunicación, dirigiéndose tanto a destinatarios específicos y conocidos como generales y desconocidos; disponer del tiempo necesario para planificar, escribir sucesivas versiones, replanificar y revisar sus escritos; tomar decisiones sobre el registro lingüístico a utilizar y sobre el esfuerzo que es necesario invertir en la producción y la revisión del texto en función del grado de formalidad o informalidad de la situación; elegir lectores de los propios escritos para someterlos a su consideración, solicitándoles sugerencias para mejorarlos.

- Incorporar a los niños a una *red de lectores cada vez más amplia*, que se extienda desde cada aula hacia las demás y programe acciones coordinadas con la biblioteca escolar, que se proyecte hacia los padres, que trascienda las paredes de la escuela para establecer vínculos con las bibliotecas populares, para conectarse con los más variados interlocutores a través de los medios electrónicos y compartir con ellos diversas actividades de lectura, para relacionarse con clubes de lectores o con cualquier otro centro cultural que dé lugar a un desarrollo intenso del quehacer lector.

- Convocar a los alumnos a comprometerse en *situaciones de escritura que trasciendan las paredes del aula* o de la escuela: campañas propagandísticas en la comunidad, cartas de lectores que expresen su opinión sobre problemas que los preocupan, artículos y notas de opinión para el periódico barrial o para la página de Internet de la escuela, correspondencia interescolar –utilizando, cuando sea posible, el correo electrónico–, solicitudes a diversas instituciones para cubrir necesidades o aspiraciones de la escuela.

Ahora bien, las prácticas de lectura y escritura en el primer ciclo adquieren características específicas porque los niños están aprendiendo a actuar como lectores y "escritores" al mismo tiempo que están intentando comprender la naturaleza del sistema de escritura. Operan como lectores y escritores y se van apropiando del "lenguaje que se escribe" –pueden anticipar, por ejemplo, las fórmulas de inicio de los cuentos y también la forma en que se expresará el hada del cuento tradicional que se les está leyendo o el tratamiento que le dispensarán los súbditos al rey– desde mucho antes de poder leer y escribir en el sentido convencional de esos términos, porque leen y escriben a través de otros; avanzan en su formación como practicantes de la cultura escrita al mismo tiempo que van descubriendo la alfabetización del sistema de escritura y se hacen cada vez más capaces de leer y escribir por sí mismos.

La reconstrucción del sistema de escritura por parte de los niños –lejos de ser concebida como una etapa dedicada a la adquisición de una técnica "mecánica"– debe ser entendida como parte integrante –e indisoluble– de la formación del lector y el escritor. Es por eso que se reconoce a los niños desde el inicio el *status* de lectores y escritores plenos, es por eso que se evita ponerlos en posición de "descifradores" o de meros "copistas", es por eso que se les

ofrece la oportunidad de aprender a leer y escribir por sí mismos en el marco de situaciones auténticas de lectura y escritura.

El primer ciclo tiene también la responsabilidad de contribuir a la formación de personas capaces de tomar la palabra, de escuchar y hacerse escuchar en las más diversas situaciones –incluso en aquellas en que se sienten en inferioridad de condiciones frente al interlocutor–. Se trata de aportar a la formación de hablantes que se consideren autorizados a hacer oír su voz para defender sus derechos y los de los otros, para reclamar cuando no son respetados o, simplemente, para dar a conocer sus opiniones, para comunicar a otros informaciones valiosas, para hacer pedidos, para exponer ideas y argumentar a favor o en contra de una posición. Se trata también de aportar a la formación de oyentes atentos a los puntos de vista de los demás, capaces tanto de analizarlos críticamente como de coordinarlos con los propios, dispuestos a interpretar de la manera más ajustada posible lo que el otro quiere decir, a inferir lo que no expresa y a desentrañar el sentido profundo de lo que dice. Se trata de comenzar a formar espectadores críticos de los medios de comunicación, que puedan captar las intenciones explícitas y develar las implícitas. Se trata, finalmente, de formar personas que aprecien la riqueza de la diversidad lingüística y rechacen toda forma de discriminación.

En la escuela, la práctica de la oralidad está en primer plano porque el lenguaje oral es un instrumento privilegiado de construcción de conocimientos. Es el medio a través del cual maestro y alumnos negocian significados, es el instrumento que permite confrontar conceptualizaciones acerca de los diversos contenidos que se trabajan, intercambiar informaciones, analizar problemas, discutir alternativas de solución, pensar juntos sobre lo que se está enseñando y aprendiendo.

En el primer ciclo –a diferencia de los años siguientes, en los que será indispensable intensificar la presencia de situaciones didácticas específicas–, el desarrollo de la oralidad se hace posible fundamentalmente a través del uso constante del lenguaje como instrumento de elaboración compartida del conocimiento.

Para que todos los alumnos puedan progresar como hablantes en el contexto escolar, es esencial llevar a la práctica en la actividad cotidiana los siguientes propósitos:

- *Reivindicar a la escuela como un ámbito plurilingüe*, legitimando la coexistencia de diversas variedades lingüísticas, poniendo de manifiesto el respeto por todas ellas –en particular por aquellas que son propias de las comunidades lingüísticas a las que pertenecen los alumnos– y asegurando a todos el derecho a hablar en su lengua materna sin temor a ser sancionados o desvalorizados.

- *Hacer del aula un ámbito en el cual todos se sientan convocados a intervenir* y autorizados a expresar sus ideas aun cuando éstas sean diferentes de las del maestro y de las de sus compañeros, un ámbito en el que el disenso esté permitido y se constituya en el punto de partida de discusiones que inciten a comprometerse activamente con los contenidos trabajados en las diferentes áreas, a poner de manifiesto las propias conceptualizaciones acerca de ellos y a con-

frontarlas con las de los otros, a fundamentar las propias ideas y a comenzar a revisarlas tomando en consideración los puntos de vista de los demás.

■ Ofrecer a los alumnos oportunidades de participar en una *diversidad de situaciones comunicativas* y de asumir diversas posiciones como hablantes y como oyentes en relación con diferentes interlocutores, tanto en el marco de la actividad habitual del aula como en el contexto de otras actividades realizadas dentro o fuera de la escuela, que permitan entrar en contacto con personas menos conocidas o con personalidades públicas y entablar intercambios comunicativos más formales.

■ Organizar, con frecuencia creciente a lo largo del ciclo, *situaciones de comunicación oral que requieran planificación previa* y para cuya preparación sea necesario recurrir tanto a la lectura de diversos materiales como al registro escrito de ideas o informaciones que se desea transmitir (tal como ocurre cuando se graba una audición de radio para una emisora barrial o se realiza una exposición sobre un tema que se ha profundizado, frente a un "público" constituido por compañeros del mismo año que han investigado otros contenidos o por niños de otros años).

Poner en práctica estos propósitos significa ofrecer a los niños reales oportunidades para ampliar y enriquecer sus posibilidades de comunicación, así como para comenzar a reflexionar sobre algunos usos del lenguaje: conocerán y apreciarán diferentes variedades lingüísticas, comenzarán a adecuar el registro lingüístico tomando en cuenta la mayor o menor formalidad de la situación, irán aprendiendo a preparar una exposición y comenzarán a ser capaces de sostenerla –durante un período breve– sin depender de la respuesta inmediata de los destinatarios, recurrirán a la lengua escrita como apoyatura cuando sea necesario, comenzarán a apropiarse de léxico especializado al discutir sobre los contenidos que están trabajando e intentar comunicarlos con claridad y precisión crecientes.

Práctica de la lectura, práctica de la escritura y práctica de la oralidad están estrechamente interrelacionadas. Por una parte, las situaciones de comunicación oral más formales o más estructuradas suelen apoyarse –como se acaba de señalar– en la lectura y la escritura; por otra parte, el lenguaje oral cumple un papel fundamental en las situaciones de lectura y escritura, ya que muchos quehaceres del lector y del escritor se ejercen conversando con otros. Comentar lo que se está leyendo o confrontar diferentes interpretaciones posibles, recomendar o relatar lo que se ha leído, discutir sobre la consistencia de las acciones de tal o cual personaje o sobre lo previsible o sorpresivo que resulta un desenlace, compartir la emoción generada por un poema o el entusiasmo despertado por un artículo que da respuesta a interrogantes previamente planteados en la clase... son quehaceres que no pueden prescindir de la comunicación oral. Escribir con otros, someter a la consideración de los compañeros un texto que se está produciendo, revisar en conjunto un escrito grupal o individual y discutir, por ejemplo, la necesidad de agregar tal o cual información o de sustituir determinada expresión por otra más adecuada a la situación... son quehaceres del escritor que sólo pueden llevarse a cabo conversando con los demás.

La comunicación oral es imprescindible para el desarrollo de las situaciones de lectura y escritura, y éstas constituyen, al mismo tiempo, contextos importantes para el desarrollo de la oralidad al brindar oportunidades de narrar, argumentar o exponer sobre diversos temas y de comenzar a apropiarse –al utilizarlo– del léxico propio de los textos sobre los cuales se discute.

Oralidad, lectura y escritura atraviesan todas las áreas del currículum. Hablar, escuchar, leer y escribir son instrumentos necesarios en el proceso de aprendizaje de los más diversos contenidos; recíprocamente, los usos del lenguaje se diversifican y enriquecen a medida que se ponen en acción en diferentes ámbitos. Destinar tiempo didáctico específico al desarrollo de los quehaceres del hablante-oyente y del lector-escritor es imprescindible, pero también es necesario considerar que las prácticas del lenguaje trascienden el horario explícitamente dedicado a ellas, que están presentes a lo largo de toda la jornada escolar.

CONTENIDOS



Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son los quehaceres de los practicantes del lenguaje. Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales los quehaceres del hablante, del oyente, del lector y del escritor que están involucrados en ellas. Al ponerlos en acción, los alumnos tienen también la oportunidad de apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de los registros lingüísticos más adecuados al grado de formalidad de las situaciones en que participan, de matices que distinguen el "lenguaje que se escribe" y lo diferencian de la oralidad coloquial, de los recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos... Ejercer como hablante-oyente y como lector-escritor permite así a los alumnos apropiarse, en tanto "practicantes" del lenguaje, de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de esas prácticas.

Para subrayar que lo esencial es incorporar a los alumnos como sujetos de las prácticas del lenguaje y para hacer presente que las prácticas se aprenden ejerciéndolas, se ha optado en este *Diseño* por enunciar los contenidos fundamentalmente en términos de quehaceres –del lector, del escritor, del hablante y del oyente–, así como por plantear los contenidos lingüísticos enmarcándolos en dichos quehaceres.

Es necesario enfatizar que *los quehaceres son contenidos* –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo– porque son aspectos constitutivos de las prácticas que se definen como objeto de enseñanza, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los

alumnos los aprendan, para que se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción cada vez que se desempeñen como lectores, escritores, hablantes y oyentes en los diferentes ámbitos sociales en los que participen. Para apropiarse de estos quehaceres, es necesario que los alumnos tengan oportunidad de ejercerlos en muchas y diversas actividades.

Los contenidos cobran sentido en el contexto de situaciones didácticas diseñadas tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje. Cuidar de que la versión escolar de las prácticas del lenguaje conserve los rasgos esenciales que éstas tienen fuera de la escuela es imprescindible para preservar su sentido.¹ Un recurso importante para lograrlo es adoptar modalidades organizativas que –como los proyectos, las secuencias de actividades o las actividades habituales– aseguran la continuidad de las acciones y permiten coordinar los propósitos didácticos (en general realizables a largo plazo) con los propósitos comunicativos que orientan los quehaceres del hablante, del lector y del escritor, propósitos que tienen sentido actual para el alumno y son realizables en un plazo relativamente corto.

Al planificar el trabajo del ciclo, será necesario que los docentes tomen decisiones conjuntas sobre los contenidos que ocuparán el primer plano en diferentes grados. Un criterio esencial a considerar en este sentido se deriva de los propósitos educativos que se persiguen: dado que el primer ciclo puede aportar una contribución relevante para el acceso de todos los niños a la cultura escrita, es necesario ofrecerles múltiples oportunidades de ingresar al universo literario, así como de comenzar a formarse como estudiantes y como lectores críticos de la prensa. Otro criterio –estrechamente vinculado con el anterior– es el de distribuir el trabajo con los géneros de tal modo que los alumnos puedan interactuar con continuidad con algunos de ellos y, al mismo tiempo, tengan acceso a una cierta diversidad en el curso del ciclo. Habrá que tomar en cuenta también la necesidad de que todas las prácticas del lenguaje estén presentes, de tal modo que no sólo la lectura y la escritura sino también la oralidad tengan un lugar. Finalmente, en el primer ciclo, es fundamental cuidar de que las actividades dirigidas a la apropiación del sistema de escritura por parte de los alumnos estén siempre enmarcadas en la formación de lectores y escritores; es esencial trabajar de manera simultánea en la apropiación del sistema alfabético y la adquisición del lenguaje que se escribe; es crucial que las situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos les permitan ejercer quehaceres del lector y el escritor que los reconozcan y habiliten como integrantes plenos de la cultura escrita.

La articulación de los criterios mencionados puede concretarse conjugando las diferentes modalidades organizativas: los *proyectos* se orientan hacia la elaboración de un producto y tienen en general una duración de tres o cuatro meses –aunque, en primer grado, la duración puede ser menor–; las *actividades habituales de lectura* se proponen familiarizar a los niños con un género determinado y su duración es de tres meses o más; las *actividades habituales de escritura*, que tienen por objeto sostener con continuidad la práctica de la escritura y favorecer la producción de diver-

¹ Véase también el enfoque del área en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999, pág. 157 y siguientes.

Los textos, abarcan períodos prolongados, no menores de tres meses; las *secuencias didácticas* tienen una duración menor y apuntan a objetivos puntuales, tales como producir colectivamente un cuento, un informe, un comentario para la cartelera, una exposición.

En cada grado, es posible desarrollar dos proyectos de larga duración, uno antes y otro después de las vacaciones de invierno, una o dos actividades habituales (la misma durante todo el año o una diferente en cada período) y una o dos secuencias didácticas. En el caso específico de primer grado, los proyectos suelen ser más cortos y por eso es posible llevar a cabo en el curso del año uno o dos proyectos más que en los otros grados. Las diferentes modalidades organizativas se ponen en acción en el aula de manera más o menos simultánea: los bloques horarios destinados semanalmente a Prácticas del Lenguaje se distribuyen de modo que permitan avanzar en la realización de unos y otras; en algunos momentos del año la culminación de un proyecto o de una secuencia, sin embargo, puede monopolizar circunstancialmente el tiempo de trabajo. Una distribución posible sería, por ejemplo, la siguiente:

PRIMER GRADO

◆ *PRIMER PERÍODO*

- Actividad habitual: Lectura de cuentos tradicionales por parte del maestro (cuatro meses)
- Secuencia didáctica: Reescritura de cuentos predilectos -producción colectiva, dictado al maestro- (un mes y medio).
- Proyectos:
 - Cancionero: lectura compartida y selección de textos, lectura de los niños por sí mismos, dictado entre niños, copia de lo que se desea conservar (dos meses).
 - Colección de historietas: lectura del maestro y de los niños, comentario y selección, producción grupal de una historieta (dos meses).
- Actividades habituales de lectura y escritura de los niños por sí mismos: nombres propios, títulos, adivinanzas, listas, consultas a programa de televisión o a catálogos, etcétera (cuatro meses).

◆ *SEGUNDO PERÍODO*

- Actividad habitual: Lectura de textos expositivos -"curiosidades científicas", "libro de los por qué", etcétera-. Al comienzo, lectura del maestro; progresivamente, lectura compartida con los niños (tres meses).
- Secuencia didáctica: Producción del reglamento de la biblioteca del aula (dos semanas).
- Proyectos:
 - Producción de afiches para una campaña de interés público: lectura, entrevista a un especialista (odontopediatra, nutricionista, etc.), análisis de afiches, escritura por parejas (dos meses).
 - Producción de nuevas versiones de cuentos tradicionales: selección y lectura, por parte del maestro, de varias versiones de diferentes cuentos

tradicionales (dos cuentos); análisis de semejanzas y diferencias entre las versiones; producción en pequeños grupos de una nueva versión: cada grupo elige uno de los cuentos leídos, propone algunas modificaciones entre las posibles según el análisis realizado y escribe la nueva versión, recurriendo a los cuentos-fuente y consultando con el docente cada vez que resulta necesario (dos meses).

- Actividades habituales de lectura y escritura de los niños por sí mismos: invitaciones, cartas, diálogos o finales de cuentos conocidos, etcétera (tres meses).

SEGUNDO GRADO

◆ PRIMER PERÍODO

- Proyecto: Producción de una antología poética: lectura, comentario y selección; lectura de los niños por sí mismos –grabación de ensayos, autocorrección, producción de casete–, lectura de biografías de poetas, escritura de datos biográficos (cuatro meses).

- Actividad habitual: Localización y lectura de notas de enciclopedia sobre temas de interés y/o sobre contenidos de otras áreas; toma de notas o elaboración de fichas (tres meses).

- Actividades habituales de escritura: Reescritura de cuentos conocidos (nuevas versiones, adopción de la perspectiva de un personaje, etc.), producción de cuentos, cartas, etcétera (tres meses).

- Secuencia didáctica: Lectura de noticias de interés para los niños; producción de noticias y comentarios para la cartelera del aula o de la escuela (un mes y medio).

◆ SEGUNDO PERÍODO

- Proyecto: Producción de un fascículo informativo, ya sea sobre un contenido de Conocimiento del Mundo o sobre otro tema de interés para los niños. Incluye localización, lectura y discusión de textos sobre los subtemas a abordar por los diferentes grupos, toma de notas de los materiales leídos y preparación de exposiciones dirigidas a los compañeros, producción por grupos de los textos a incluir en la publicación (tres meses).

- Actividad habitual: Seguir a un autor. Lectura y comentario oral de varios cuentos del escritor elegido. Se seleccionan dos o tres autores y se trabaja un mes y medio o un mes con cada uno de ellos (tres meses).

- Secuencia didáctica: Producción de informes sobre una visita relacionada con un tema de estudio o sobre experimentos que se han realizado (un mes aproximadamente).

- Actividades habituales de escritura: comentarios acerca de los cuentos leídos, pequeña biografía del autor cuya obra se sigue –previa búsqueda de información–, reescritura de cuentos leídos para darlos a conocer a niños más pequeños, comentarios sobre películas, etcétera (tres o cuatro meses).

TERCER GRADO

◆ PRIMER PERÍODO

- Proyecto: Producción de un capítulo de una novela de aventuras. Por ejemplo: lectura de la versión original de *Pinocho* o de una versión adaptada de *Gulliver*, reescritura de un capítulo desde la perspectiva de otro personaje, o bien producción de una nueva aventura del protagonista, intentando respetar el estilo del autor (cuatro meses).
- Actividad habitual: Lectura y comentario de noticias (tres meses).
- Secuencia didáctica: Producción de resúmenes para uno mismo, a partir de textos de estudio de otras áreas (un mes aproximadamente).

◆ SEGUNDO PERÍODO

- Actividad habitual: Círculo de lectores –de cuentos, de obras teatrales, de novelas breves– (cuatro meses).
- Proyecto: Antología de cuentos producidos por los niños (tres meses).
- Actividades habituales de escritura: Recomendación de cuentos o novelas leídas, toma de notas y elaboración de resúmenes sobre textos de estudio, producción de noticias o comentarios para la cartelera, etcétera (tres meses).
- Secuencia didáctica: Preparación y realización de un reportaje o entrevista (a un escritor, a una persona representativa del barrio). Transcripción, selección de la información, elaboración del texto, edición (un mes y medio o dos).

Por otra parte, se organizan *situaciones de sistematización* de contenidos gramaticales y ortográficos. Estas situaciones se basan en las múltiples reflexiones que sobre estos contenidos han tenido lugar en el contexto de los proyectos, actividades habituales o secuencias didácticas y se orientan a "pasar en limpio" y organizar algunos aspectos de lo que se ha discutido y aprendido acerca de un contenido determinado al escribir, al leer o al preparar una situación formal de comunicación oral.

Al planificar cada proyecto en cada grado específico –y también cada actividad habitual o secuencia–, es esencial definir las situaciones de lectura, de escritura y/o de comunicación oral que se realizarán en su transcurso. Para planificar estas situaciones, pueden tomarse como referencia las descritas en los *Documentos de trabajo n° 2 y n° 5*, Actualización curricular² –se encontrarán múltiples remisiones en el interior del presente documento–. Recurrir luego a este documento curricular permitirá localizar, elegir y jerarquizar los contenidos específicos –quehaceres y contenidos lingüísticos– que se pondrán en juego en la situación.

Se desarrollan a continuación los grandes aspectos que constituyen el objeto de enseñanza en primer ciclo: *Práctica de la lectura, Práctica de la escritura, Hablar en la escuela*. Estos tres aspectos, que son tratados por separado en este documento para lograr claridad en la exposición, deben articularse en la práctica del aula. Esta articulación es necesaria porque –como ya se ha dicho– oralidad, lectura y escritura están estrechamente relacionadas y, cuando se adoptan las modalidades organizativas antes señaladas, se hace posible concretarla.

² M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, *Lengua. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, 1996.
G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Lengua. Documento de trabajo n° 5*, Actualización curricular, en *Documentos de actualización y desarrollo curricular*, disco compacto, 1999.

Dada la especificidad del primer ciclo, en el apartado sobre "Práctica de la lectura" se dedica un punto a "Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura" y lo mismo ocurre en el caso de "Práctica de la escritura". En este último apartado, se dedica además un punto específico a los contenidos vinculados a la ortografía.

1. PRÁCTICA DE LA LECTURA

1.1. Quehaceres generales del lector

Leer para divertirse, emocionarse, conocer otros mundos posibles y reflexionar sobre el propio.

Participar en una comunidad de lectores de literatura.

Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.

Emplear conocimientos acerca del autor y del género para precisar las anticipaciones y enriquecer las interpretaciones.

Autocontrolar la interpretación del texto.

Reconocer la relación entre los elementos lingüísticos y el universo referencial.

Usar el contexto para desentrañar significados.

Utilizar la información provista por otros textos para anticipar el contenido (a lo largo de todo el proceso lector) y para enriquecer las interpretaciones.

Leer para buscar información.

Localizar la información buscada.

Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.

Autocontrolar, monitorear la interpretación del texto.

Utilizar la información de otros textos para anticipar el contenido (a lo largo de todo el proceso lector) y enriquecer las interpretaciones.

Emplear conocimientos acerca del autor y del género para precisar las anticipaciones y enriquecer las interpretaciones.

Leer para hacer.

Adecuar la modalidad de lectura al propósito y al texto.

Autocontrolar, monitorear la interpretación del texto.

1.2. Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura

Usar los conocimientos sobre el género y el portador para circunscribir el lugar donde se lee.

Ajustar las anticipaciones posibles –en función del contexto, del género y del tema– tomando en cuenta los índices provistos por el texto.

Considerar los índices provistos por el texto para anticipar el significado, para verificar o rectificar lo anticipado o para elegir una expresión entre varias posibles.

Ajustar el interjuego anticipación-verificación.

1. PRÁCTICA DE LA LECTURA

La educación general básica se propone, en el primer ciclo, incorporar a los niños a una comunidad de lectores. Para ello, la escuela debe ofrecerles múltiples oportunidades de recurrir a la lectura para cumplir diversos propósitos, de entrar en contacto con materiales diversos, de participar en situaciones de intercambio con otros lectores. Se trata de formar lectores que ejerzan el derecho a construir su propia interpretación de la obra que están leyendo y estén dispuestos a confrontarla con la de otros lectores, que comiencen a preguntarse por las intenciones del autor y a tomar posición frente a lo que leen.

Los contenidos que se describen a continuación, formulados como quehaceres del lector orientados hacia determinados propósitos, están involucrados en múltiples situaciones de lectura que tendrán lugar en todos los años del primer ciclo. Estos contenidos están en acción en el marco de situaciones muy diversas: cuando lee el maestro y cuando los alumnos leen por sí mismos; cuando los lectores ya saben leer en el sentido convencional del término y cuando están aún apropiándose de la alfabetización del sistema de escritura. Después de desplegar los contenidos que se ponen en acción tanto durante la alfabetización inicial como más allá de ella, se dedica un punto específico –"Quehaceres del lector y adquisición del sistema de escritura"– a los contenidos que se ponen en juego cuando leen por sí mismos los niños que están reconstruyendo la alfabetización del sistema.

1.1. QUEHACERES GENERALES DEL LECTOR

LEER PARA DIVERTIRSE, EMOCIONARSE, CONOCER OTROS MUNDOS POSIBLES Y REFLEXIONAR SOBRE EL PROPIO

El primer ciclo se propone contribuir a la formación de todos los niños como lectores de literatura, tanto de aquellos que han tenido escasas oportunidades de aventurarse en el mundo literario como de aquellos que han podido hacerlo con frecuencia. Seguramente son muchos los niños que, antes de ingresar al primer ciclo, han incursionado en la realidad simbólica que la literatura crea, son capaces de imaginarla a partir de la voz del adulto, poseen conocimientos acerca de algunos géneros literarios, pueden discriminar entre el mundo ficcional y el real, han comenzado a establecer vínculos entre la ficción y su propia realidad. En una comunidad de lectores, al tomar contacto con obras de alta calidad estética, los chicos van formándose como "lectores estéticos", como lectores que responden, que reaccionan de forma vivencial ante los sentimientos, las ideas, las escenas, las emociones que trasmite el texto literario, que pueden "escuchar" los sonidos y percibir los ritmos de las palabras de un poema, como lectores que participan activamente de los conflictos, las tensiones, los desenlaces de sus cuentos favoritos.

*PARTICIPAR
EN UNA COMUNIDAD
DE LECTORES
DE LITERATURA.*

- ▶ Compartir la lectura de un texto con otros.
- ▶ Compartir con otros el efecto que una obra literaria produce.
- ▶ Comentar con otros lo que se está leyendo.
- ▶ Comentar con otros lo leído: intercambiar opiniones acerca de la historia contada y de cómo está contada.
- ▶ Confrontar interpretaciones de un texto literario.
- ▶ Intercambiar información con otros acerca del autor de la obra y del contexto en que se produjo.
- ▶ Recomendar la lectura de una obra fundamentando la opinión.
- ▶ Seleccionar una obra tomando en cuenta las recomendaciones de otros y solicitar recomendaciones para seleccionar lo que se va a leer.
- ▶ Elegir un texto adecuado a los propios intereses o a los del destinatario en el caso de la lectura en voz alta, mirando las ilustraciones, la tapa, el título.
- ▶ Leer la contratapa para decidir si se elegirá o no el libro.
- ▶ Coordinar la lectura con otros (especialmente el guión teatral).
- ▶ Seguir la lectura de un adulto (en este caso el maestro).

*ADECUAR
LA MODALIDAD
DE LECTURA
AL PROPÓSITO Y AL TEXTO.*

- ▶ Leer el texto completo, de principio a fin (cuento).
- ▶ Interrumpir la lectura y retomarla en otro momento, señalando el lugar en que se dejó (novela).
- ▶ Seguir la lectura de otro durante un período prolongado sin perder el hilo argumental.
- ▶ Escuchar leer durante un período prolongado, interrumpir la escucha, retomarla uno o varios días después, reconstruyendo los episodios anteriores (novela).
- ▶ Leer detenidamente, prestando atención a cada expresión, especialmente en el poema.
- ▶ Adecuar la orientación de la lectura a las convenciones propias del género (historieta, guión teatral).
- ▶ Tomar en cuenta las pistas que el texto ofrece para anticipar un desenlace (cuento de suspenso) o una solución (enigmas, adivinanzas, acertijos).
- ▶ Anticipar el contenido del cuento a partir de las ilustraciones y verificar las anticipaciones a medida que se avanza en la lectura.
- ▶ Anticipar el significado del texto apoyándose en el conocimiento de los personajes (en especial en la historieta).

EMPLEAR CONOCIMIENTOS ACERCA DEL AUTOR Y DEL GÉNERO PARA PRECISAR LAS ANTICIPACIONES Y ENRIQUECER LAS INTERPRETACIONES.

- ▶ Averiguar datos sobre un escritor que hasta el momento no se conocía (cuento, novela, poema, guión teatral, historieta).
- ▶ Seguir a un autor cuya obra interesa.
- ▶ Seleccionar un texto tomando en cuenta el autor.
- ▶ Anticipar, mientras se está leyendo, sobre la base del conocimiento que se tiene del autor o del género.

AUTOCONTROLAR LA INTERPRETACIÓN DEL TEXTO.

- ▶ Volver del texto a las ilustraciones a medida que se lee para encontrar las imágenes correspondientes al fragmento leído.
- ▶ Recuperar el hilo argumental volviendo atrás hacia momentos relevantes del relato, hacia la caracterización de los personajes y de los escenarios.

RECONOCER LA RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS Y EL UNIVERSO REFERENCIAL.

- ▶ Reconocer las expresiones que designan a un mismo referente para determinar de quién se está hablando en un pasaje del texto.
- ▶ Reconocer quiénes son los interlocutores en el discurso directo.
- ▶ Identificar el enunciador en el discurso indirecto.

USAR EL CONTEXTO PARA DESENTRAÑAR SIGNIFICADOS.

- ▶ Construir significados globales a partir de las relaciones léxicas.
- ▶ Construir significados a partir de las relaciones anafóricas (expresiones o construcciones que remiten a otras que las preceden en el texto) y catafóricas (las que remiten a otras que las suceden en el texto).

UTILIZAR LA INFORMACIÓN PROVISTA POR OTROS TEXTOS PARA ANTICIPAR EL CONTENIDO (A LO LARGO DE TODO EL PROCESO LECTOR) Y PARA ENRIQUECER LAS INTERPRETACIONES.

- ▶ Evocar otros textos a partir del leído.
- ▶ Interpretar a partir de lo que se sabe de otro texto.

SITUACIONES DE REFERENCIA

El maestro lee un cuento (primer grado). Los chicos leen historietas (primer grado). Actividad permanente: círculo de lectores de cuentos (segundo grado). Los chicos leen una obra de teatro (tercer grado).

LEER PARA BUSCAR INFORMACIÓN

En el curso de los proyectos que se desarrollan en la escuela, surge la necesidad de obtener mayor información sobre ciertos temas. No surge siempre en forma espontánea, sino que en muchas ocasiones el docente señala que se necesitaría saber algo más, que sería bueno investigar. Para hacerlo, se recurre a diarios, revistas, libros de consulta, que no se leen "de punta a punta" sino en forma fragmentaria y es importante entonces *localizar* en ellos la información que se busca. Al intentar ubicarla, los alumnos aprenden acerca de la *organización de la información*: descubren, por ejemplo, que hay libros organizados por temas, otros tienen un *orden alfabético*, algunos siguen un *orden cronológico* y muchos de ellos tienen un índice que permite ubicar la información que interesa.

En la biblioteca de la escuela o del grado pueden encontrar muchos libros de consulta: diccionarios, enciclopedias, atlas geográficos, atlas anatómicos, libros de divulgación, libros de ciencia, libros de arte... Se encuentran también ediciones realizadas especialmente para chicos.

En los libros de consulta suele haber *texto e imagen* y los niños van aprendiendo a leer yendo de uno a otra, relacionando las informaciones complementarias que ofrecen. Hay también diversos tipos de gráficos y signos, cuadros, diagramas, referencias, líneas, flechas, asteriscos, viñetas. En el texto mismo hay letras y números. Se ven *títulos* y *subtítulos* de menor tamaño, partes del texto escritas en color o en otro tipo de letra y algunas subrayadas. Los alumnos aprenden progresivamente a coordinar las diferentes informaciones que obtienen.

LOCALIZAR
LA INFORMACIÓN
BUSCADA.

- ▶ Usar los índices de los libros y de los periódicos para localizar la información.
- ▶ Leer rápidamente el texto apoyándose en títulos y subtítulos hasta encontrar la información que se busca (enciclopedia, artículo científico).
- ▶ Explorar el texto para circunscribir el fragmento que se quiere leer (especialmente en enciclopedias, programa de televisión).
- ▶ Utilizar indicios provistos por el texto para localizar la información buscada (programa de televisión, diario).
- ▶ Usar el índice del diario para encontrar la sección.
- ▶ Buscar una información en la sección correspondiente (diarios, revistas).

ADECUAR LA MODALIDAD
DE LECTURA
AL PROPÓSITO
Y AL TEXTO.

- ▶ Leer minuciosamente el texto una vez que se encuentra lo que se buscaba (nota de enciclopedia).
- ▶ Descubrir los núcleos temáticos tratados por el texto (textos de divulgación científica).
- ▶ Hacer anticipaciones y verificarlas utilizando índices provistos por el texto.
- ▶ Releer para establecer relaciones entre lo que se está leyendo y lo que se ha leído antes, para localizar una dificultad o para resolver una supuesta contradicción (textos de divulgación científica).
- ▶ Explorar rápidamente el texto buscando respuestas para un interrogante (enciclopedia, artículo científico).
- ▶ Saltar aclaraciones para centrarse en lo esencial (nota de enciclopedia, artículo científico).
- ▶ Vincular lo que se lee con situaciones de la vida cotidiana o de la actualidad política.
- ▶ Saltar fragmentos que reiteran información o que no son del interés del lector.
- ▶ Tomar posición frente a una noticia (diarios, revistas).
- ▶ Tomar en cuenta la información complementaria al texto que brindan las ilustraciones y observarlas buscando respuesta a los interrogantes que guían la lectura (textos de divulgación científica, artículos periodísticos, enciclopedias).

AUTOCONTROLAR,
MONITOREAR
LA INTERPRETACIÓN
DEL TEXTO.

- ▶ Frente a una dificultad, avanzar en el texto buscando elementos que permitan comprender mejor (textos de divulgación científica).
- ▶ Estar alerta para asegurarse de que se está entendiendo bien, volviendo atrás en el texto, releyendo las partes que generan dudas o en las cuales el lector cree descubrir una contradicción en el texto o entre la interpretación que se está construyendo y la información que se va encontrando (artículo científico).
- ▶ Resolver dudas sobre el significado de una palabra o expresión formulando hipótesis basadas en el contexto, estableciendo relaciones lexicales con palabras conocidas, buscando en el diccionario y eligiendo la acepción más consistente con el sentido del texto.
- ▶ Comenzar a usar los signos de puntuación, los conectores y otras marcas lingüísticas como indicios que apoyan la elaboración de sentido.
- ▶ Localizar los pasajes del texto que no se está seguro de entender y tratar de superar la dificultad releyendo o buscando otras fuentes de información.
- ▶ Controlar la propia comprensión distinguiendo lo que se entiende de lo que no se entiende (textos de divulgación científica).

UTILIZAR LA INFORMACIÓN DE OTROS TEXTOS PARA ANTICIPAR EL CONTENIDO (A LO LARGO DE TODO EL PROCESO LECTOR) Y ENRIQUECER LAS INTERPRETACIONES.

- ▶ Establecer relaciones con textos ya leídos o consultar nuevos materiales para esclarecer dudas.
- ▶ Utilizar los conocimientos previos, la propia experiencia y las informaciones obtenidas por los medios de comunicación masiva para anticipar el contenido de los textos.

EMPLEAR CONOCIMIENTOS ACERCA DEL AUTOR Y DEL GÉNERO PARA PRECISAR LAS ANTICIPACIONES Y ENRIQUECER LAS INTERPRETACIONES.

- ▶ Anticipar, mientras se está leyendo, sobre la base del conocimiento que se tiene del autor o del género.
- ▶ Preguntarse por las intenciones del autor y ubicarse críticamente frente a ellas.
- ▶ Averiguar datos sobre un autor que hasta ese momento no se conocía.

SITUACIONES DE REFERENCIA

El maestro lee una noticia. Los chicos buscan información en un programa de televisión (primer grado). Los chicos buscan información en textos de divulgación científica (tercer grado).

LEER PARA HACER

En algunos casos, los lectores recurren a textos instruccionales que les proveen de indicaciones acerca de cómo ejecutar una tarea (recetas, instrucciones para conectar un aparato o usar un objeto adecuadamente). Cuando lee con este propósito, el lector deberá adecuar a él su lectura. Para ello aprenderá a leer sin saltar información, de forma ordenada, asegurándose de haber comprendido bien y evaluando los riesgos de un malentendido. En la escuela se pueden generar situaciones en las que se requiera leer recetas, reglamentos de juego, de algún deporte, o reglas de convivencia escolar.

ADECUAR LA MODALIDAD DE LECTURA AL PROPÓSITO Y AL TEXTO.

- ▶ Organizar la acción en función de lo establecido por el texto.
- ▶ Recurrir al texto para actuar por primera vez, volver a él para recordar los detalles.
- ▶ Leer detenidamente y de forma ordenada los textos instruccionales.
- ▶ Evitar saltar información al leer.
- ▶ Releer el texto para recordar las instrucciones.

AUTOCONTROLAR,
MONITOREAR
LA INTERPRETACIÓN
DEL TEXTO.

- ▶ Controlar la lectura a través de la puesta en acción de lo dicho en el texto.
- ▶ Anticipar los riesgos de distintas interpretaciones.

1.2. QUEHACERES DEL LECTOR Y ADQUISICIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Las situaciones de lectura directa, que plantea a los niños –que se están apropiando del sistema de escritura– el desafío de leer por sí mismos, se planifican tomando en cuenta un criterio fundamental: concebir a los alumnos como lectores plenos, evitando colocarlos en posición de "descifradores" o "sonorizadores de textos".

Para favorecer que los niños actúen como lectores, las situaciones de lectura deben hacer posible que ellos pongan en acción sus conocimientos previos para resolver el nuevo problema que se les plantea cada vez que enfrentan un texto. Para resolver el problema, los niños necesitan que el docente provea de un contexto que les permita hacer anticipaciones sobre lo que puede estar escrito y organice un intercambio que brinde oportunidades de confirmar o rechazar tales anticipaciones en función de los datos que el texto y su contexto proporcionan.

Los niños desarrollan anticipaciones cada vez más ajustadas cuando las situaciones didácticas disponen los medios para que el texto resulte previsible y pueda ser explorado, buscando correspondencias entre lo que se cree o se sabe que está escrito y la escritura misma. Por lo tanto, es necesario ofrecer toda la información que pueda contribuir a la elaboración por parte de los alumnos de suposiciones ajustadas sobre el sentido del texto –lo cual sólo es posible cuando se presentan los textos en los contextos en que ellos efectivamente aparecen.

En toda situación de lectura, los niños necesitan utilizar como apoyatura para construir el significado del texto informaciones provenientes de distintas fuentes, coordinar los significados anticipados, confirmar o rechazar tales anticipaciones o decidir entre varias posibles... Para poner en la escena de la situación didáctica este interjuego de anticipaciones, confirmaciones y rechazos fundamentados sobre lo que puede estar escrito, es necesario argumentar, debatir criterios y contrastarlos; en algunos casos es necesario también, para decidir entre las anticipaciones propias y las de los compañeros, solicitar que un lector más avanzado (docente-par) lea el fragmento cuyo sentido está en discusión.

Se enuncian a continuación los contenidos relativos a la adquisición del sistema de escritura que están involucrados en las prácticas de lectura.

USAR LOS CONOCIMIENTOS SOBRE EL GÉNERO Y EL PORTADOR PARA CIRCUNSCRIBIR EL LUGAR DONDE SE LEE

En algunas situaciones de lectura, es necesario localizar el sector del texto que se leerá (por ejemplo, el pronóstico meteorológico en el diario o los cuentos para niños en un catálogo de una editorial). Al participar en estas situaciones, los niños aprenden no sólo a circunscribir el sector que necesitan leer, sino también a detectar en el texto pistas que reencontrarán en otros textos y que les serán útiles para orientar futuras búsquedas, para poner a prueba sus anticipaciones en otras situaciones de lectura. Van aprendiendo así a atribuir sentido a ciertas marcas –a indicios en los que se basan para descartar algunos sectores del texto y detenerse a considerar otros–, tanto cuando son los adultos quienes les leen como cuando ellos intentan leer por sí solos o en interacción con sus compañeros:

- ▲ Cuando la situación de lectura consiste en escuchar leer al maestro, éste les muestra el portador, les lee los datos que figuran en la tapa al mismo tiempo que los va señalando, hace referencia a las secciones –del diario o de la enciclopedia, por ejemplo– en las cuales les está leyendo una información, explícita dónde dice quién envió una carta... Es así como, aunque en estas situaciones los niños no interactúen directamente con el sistema de escritura, tienen oportunidad de presenciar el comportamiento lector del maestro y, en esa medida, de aprender a reconocer pistas que utilizarán cuando lean por sí mismos.
- ▲ Cuando la situación de lectura está planificada para que los niños intenten ubicar por sí mismos dónde leer, se les presentan textos complejos –que contienen a su vez diversidad de textos, como ocurre con los diarios y las revistas– organizados en secciones y en capítulos, con recuadros y diagramaciones sistemáticamente empleados para que el lector anticipe rápidamente qué tipo de información ubicar en cada parte. Es necesario, además, que el problema –ubicar dónde leer– haya sido planteado de manera explícita por el docente y que éste oriente la búsqueda realizada por los niños.

Para localizar el pasaje buscado, los niños utilizan tanto los conocimientos que van construyendo sobre los tipos de textos que pueden encontrarse en determinados soportes como la información suministrada por las fotografías, ilustraciones y marcas que no son letras. En ocasiones se pueden leer textos que no presenten recuadros, imágenes ni subtítulos, pero cuya lectura frecuente permite anticipar cómo están organizadas y jerarquizadas las informaciones (en el cuerpo de una receta se sabe que el tiempo de cocción se encontrará hacia el final y en las instrucciones de un juego de mesa es esperable encontrar la cantidad de jugadores al principio).

Al circunscribir el lugar donde se va a leer, se ponen en juego los siguientes quehaceres:

- ▶ Explorar y reconocer la organización de diferentes soportes textuales.
- ▶ Usar el conocimiento sobre la organización de libros, diarios, catálogos, revistas, etc., en secciones o capítulos.
- ▶ Usar el conocimiento sobre las formas de organización de distintos tipos de índices (temáticos, analíticos, alfabéticos) para situar el sector buscado.
- ▶ Apoyarse en el conocimiento sobre marcas gráficas que no son letras (números, íconos, diagramaciones específicas –bandas, resaltados, recuadros, columnas, etcétera–).
- ▶ Apoyarse en el conocimiento implícito sobre la organización y jerarquización de las informaciones que son propias de distintos géneros (por ejemplo: cuando se busca "había una vez" al principio de un cuento o se intenta localizar el tiempo de cocción hacia el final de una receta).

SITUACIONES DE REFERENCIA

El maestro lee una noticia. Los chicos buscan información en un programa de televisión. Los chicos leen historietas.

AJUSTAR LAS ANTICIPACIONES POSIBLES –EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO, DEL GÉNERO Y DEL TEMA– TOMANDO EN CUENTA LOS ÍNDICES PROVISTOS POR EL TEXTO

Es éste un quehacer constante del lector, que –a diferencia del anterior, que interviene sólo cuando se plantea la necesidad de localizar un sector o un fragmento del texto– está en juego en todas las situaciones de lectura.

Al enfrentar el pasaje o el texto que se va a leer, se ponen en acción en forma simultánea y coordinada las anticipaciones acerca de lo que puede estar escrito y la búsqueda de indicios que permitan confirmarlas o rechazarlas. Anticipación y verificación son quehaceres inseparables para todo lector –también para los principiantes– y por eso se presentan aquí estrechamente relacionados.

Lejos de descifrar letra por letra, los niños que aún no leen convencionalmente producen anticipaciones en función de sus conocimientos previos sobre el contexto, sobre el género y sobre el tema, y toman en consideración algunos índices del escrito –aquellos que les resultan observables– para confirmar o rechazar sus predicciones.

Como participan en diversas situaciones de lectura, los alumnos van ajustando cada vez más sus anticipaciones: cada vez que se enfrentan con un nuevo texto, construyen nuevos conocimientos tanto acerca del tema tratado como del género al que pertenece y estos conocimientos se van transformando en apoyaturas para elaborar anticipaciones más ajustadas en futuras situaciones de lectura.

Tener mucha experiencia con un género permite anticipar con mayor precisión no sólo significados, sino también *formas de expresión* –palabras, construcciones– que resultan esperables porque son típicas de ese género. Anticipar estas formas de expresión de manera cada vez más ajustada es de gran importancia para el lector principiante porque, al poner en correspondencia esas formas anticipadas con la escritura efectivamente encontrada en el texto, podrá confirmar que su anticipación es acertada o bien descartarla y producir otra más ajustada a las características de la escritura. Por ejemplo, cuando los niños están familiarizados con recetas de cocina, sus anticipaciones para el comienzo de cada instrucción asumen habitualmente la forma de verbos en infinitivo o en imperativo –"Batir...", "Mezcle..."–, en tanto que no suelen anticipar en este caso formas verbales en pasado –que son poco probables en una receta y serían, en cambio, muy utilizadas si se tratara de un cuento–; como el campo de los verbos y tiempos probables está limitado, para elegir entre las palabras anticipadas bastará con tomar en consideración algunos indicios clave, como el comienzo y la terminación de la escritura correspondiente a la forma anticipada.

Los niños deben aprender a considerar los indicios que el texto provee: tomar en cuenta *cuántas* y *cuáles* son las letras –o palabras– que constituyen la escritura les permitirá decidir si ésta puede corresponder o no a la forma anticipada. A medida que se acrecientan los índices cuantitativos y cualitativos que resultan observables para ellos, a medida que pueden utilizar una gama de indicios diversos y coordinarlos para poner a prueba o afinar sus anticipaciones, se acrecientan también sus posibilidades de leer por sí mismos.

Esto supone:

CONSIDERAR LOS ÍNDICES
PROVISTOS POR EL TEXTO
PARA ANTICIPAR
EL SIGNIFICADO,
PARA VERIFICAR
O RECTIFICAR
LO ANTICIPADO
O PARA ELEGIR
UNA EXPRESIÓN ENTRE
VARIAS POSIBLES.

Guiarse por indicios cuantitativos, es decir:

- ▶ Poner en correspondencia la extensión de la forma o construcción anticipada y la extensión total de la escritura a la que se atribuye ese significado.
- ▶ Hacer corresponder las partes reconocibles en lo anticipado con las partes reconocidas en la escritura.
- ▶ Usar los espacios entre palabras como indicadores de unidades de la escritura.

(Por ejemplo: mientras tratan de leer los títulos de los cuentos leídos en esa semana, los niños pueden darse cuenta de que un libro no es *Pulgarcito* sino *Blanca Nieves y los siete enanitos*, "porque es muy largo y tiene muchas letras".)

CONSIDERAR LOS ÍNDICES
PROVISTOS POR EL TEXTO
PARA ANTICIPAR
EL SIGNIFICADO,
PARA VERIFICAR
O RECTIFICAR
LO ANTICIPADO
O PARA ELEGIR
UNA EXPRESIÓN ENTRE
VARIAS POSIBLES.

Guiarse por indicios cualitativos, es decir:

- ▶ Comparar escrituras, hallando que escrituras idénticas –que tienen las mismas letras– o partes de esas escrituras –palabras, conjuntos de palabras o de letras– se corresponden con idénticas anticipaciones o partes de esas anticipaciones. (Por ejemplo: después de haber frecuentado muchos cuentos de hadas o de brujas y de haber localizado entre los personajes "el hada madrina" o "la bruja Corrocota", se podrá encontrar rápidamente dónde dice "hada" o "bruja" en un nuevo título que incluye una de esas palabras.)
- ▶ Comparar escrituras hallando partes comunes en escrituras diferentes. (Por ejemplo: buscando el cartel con el nombre de Martín, un niño dice: "debe ser uno de estos dos, porque empiezan igual; uno es el de Martín y otro es el de Marcia".)
- ▶ Reconocer partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas: palabras o conjuntos de palabras en el inicio, final o interior de un texto ("Érase una vez", "Y colorín colorado..."); letras o conjuntos de letras en el inicio, final o interior de las palabras. (Por ejemplo: al organizar la agenda de la semana, un niño identifica "lunes" entre los nombres de los días y justifica "empieza como Luis".)
- ▶ Reconocer partes de palabras o palabras completas que confirman las anticipaciones.

Aquello que resulta observable en el escrito no está determinado por el texto mismo, sino que es producto de los intercambios que el pequeño lector ha podido desplegar con la escritura, tanto cuando los adultos le leen o leen ante él como cuando intenta leer por sí solo o con sus compañeros. Es participando en tales situaciones como cada vez más palabras o conjuntos de palabras, series de letras, marcas o letras van adquiriendo un valor estable en el cual apoyarse para verificar o rechazar la anticipación realizada y para elaborar otras más ajustadas.

AJUSTAR EL INTERJUEGO
ANTICIPACIÓN-
VERIFICACIÓN.

- ▶ Tener en cuenta dibujos e ilustraciones para producir anticipaciones pertinentes y recurrir a marcas del texto tales como títulos, subtítulos o epígrafes de las fotos para apoyarlas (con ayuda del docente cuando es necesario).
- ▶ Adquirir y usar conocimientos sobre las informaciones específicas que pueden ser halladas en diferentes escritos y sobre los indicios que permiten localizarlas en el texto. (Por ejemplo: el nombre del autor de una historieta puede encontrarse sobre el primero de sus cuadritos; para saber a qué hora será emitido un programa habrá que buscar el número o el símbolo del canal en que se emite, localizar el programa basándose en algún rasgo saliente en la escritura de su título y buscar a la izquierda de éste, donde probablemente aparecerá el horario de emisión.)
- ▶ Recurrir a conocimientos previos –adquiridos en otras situaciones de lectura– sobre el género, personajes, ambientes o estilos de autor para hacer anticipaciones aceptables sobre aspectos del texto que se está leyendo y confrontarlas con índices cuantitativos o cualitativos provistos por la escritura. (Por ejemplo: al seguir el texto de una canción, anticipar la repetición del estribillo después de un cierto intervalo y verificar comparando las escrituras correspondientes al texto del estribillo ya leído y a su nueva aparición.)
- ▶ Elegir una forma de expresión entre varias reconociendo las que son propias del tipo de texto, eliminando las alternativas poco probables en el escrito que se está interpretando y detectando en el texto índices que avalan (o no) lo anticipado. (Por ejemplo: cuando se trata de decidir si al comienzo de un cuento maravilloso dice "Había una vez" o "Érase una vez" –son las alternativas más probables y seguramente serán las anticipadas por los niños familiarizados con estos cuentos–, bastará con tomar en consideración un indicio: el comienzo de la primera palabra de esas fórmulas de inicio típicas de los cuentos.)
- ▶ Anticipar el significado de partes no leídas a partir de aquello cuyo significado ya se ha confirmado.
- ▶ Ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras o palabras que no puedan ser interpretadas.

Es así como, en la medida en que se ofrecen situaciones donde se lee o se escucha leer diversidad de textos, las anticipaciones se hacen cada vez más próximas a lo que puede estar escrito (tanto al contenido como a la forma en que está expresado) y, al mismo tiempo, la exploración que los niños hacen para encontrar en el texto pistas que les permitan verificar o desechar sus anticipaciones va acomodándose cada vez más a los índices provistos por el texto.

SITUACIONES DE REFERENCIA

El maestro lee un cuento. El maestro lee una noticia. Los chicos buscan información en un programa de televisión. Los chicos leen historietas. Los chicos releen canciones conocidas.

A lo largo del primer ciclo, el proceso desarrollado por los niños como lectores les permite pasar:

- De escuchar leer al docente a leer con él y leer por sí mismos.
- De leer textos con muchas ilustraciones a leer textos que se autoabastecen.
- De leer historias con un solo eje argumental a leer otras con estructura argumental más compleja.
- De buscar información en una fuente única a integrar la información obtenida en varias.
- De leer las fuentes provistas por el docente a explorar textos para determinar cuál contiene la información buscada.
- De seleccionar textos exclusivamente a partir de las ilustraciones, las tapas o el título a tomar en cuenta al autor, la síntesis argumental de la solapa o la contratapa (obras literarias), el índice, la colección.
- De preguntar siempre por el significado de un vocablo desconocido al docente a tratar de establecer inferencias lexicales o consultar el diccionario.
- De prestar atención sólo a la historia contada a ser sensible también a cómo ha sido contada.

2. PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

2.1. Quehaceres generales del escritor

- Recurrir a la escritura con un propósito determinado.*
- Tomar en cuenta el destinatario / los destinatarios.*
- Decidir cuál va a ser la posición del enunciador dentro del texto y sostenerla en todo su desarrollo.*
- Consultar con otros mientras se escribe y/o leerles o pedirles que lean lo que se ha escrito.*
- Recurrir a diferentes materiales de lectura.*
- Revisar el propio texto mientras se está escribiendo.*
- Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.*
- Asegurarse de que la espacialización del texto es adecuada.*
- Editar los textos producidos.*

2.2. Quehaceres del escritor, estrategias discursivas y recursos lingüísticos

- Evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias.*
- Controlar si todas las informaciones que se han ido incorporando al texto guardan relación (y lo hacen de manera ordenada y coherente) con el tema seleccionado, evitando digresiones innecesarias o inadecuadas.*
- Cuidar que las distintas partes del texto se vinculen entre sí de manera coherente.*
- Asegurarse de que los textos que están escribiendo se "parezcan" a los textos del mismo género que circulan socialmente.*
- Facilitar la comprensión y la interpretación de lo escrito por parte del lector, mediante el empleo de distintos signos de puntuación, en relación con lo que se quiere expresar y con el propósito que ha guiado la escritura.*

2.3. Quehaceres del escritor y adquisición del sistema de escritura

- Dictar.
- Escribir solo o con otros.
- Usar escrituras conocidas para producir escrituras nuevas, adecuándolas a las necesidades de la nueva producción.*
- Solicitar, proveer y evaluar conocimientos entre usuarios acerca de la escritura.*
- Debatir acerca de la cantidad necesaria de letras y sobre sus posibilidades de combinación para producir escrituras legibles.*
- Alternar y coordinar roles de lector y de escritor.
- Diferenciar entre lo dicho y lo dictado.*
- Revisar el propio texto mientras se está escribiendo.*
- Revisar las distintas versiones de lo que se está redactando hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.*

2.4. Quehaceres del escritor y adquisición del conocimiento ortográfico

- Quehaceres del escritor relativos a la ortografía.
- Cuidar la ortografía de la primera versión de un escrito utilizando los medios a disposición para resolver problemas sin descentrarse del proceso de escritura.*
- Revisar la ortografía del escrito antes de ser presentado o publicado.*
- Recurrir a distintos materiales de lectura, usando de manera cada vez más pertinente la información disponible para resolver dudas ortográficas.*
- Decidir cómo usar las escrituras confiables para resolver dudas ortográficas respecto de palabras nuevas.*
- Solicitar, proveer e intercambiar conocimientos acerca de la ortografía.*
- Contenidos que serán objeto de reflexión sistemática.

2. PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

Escribir es producir un texto, en circunstancias específicas, para cumplir algún propósito en relación con un destinatario conocido o desconocido. Escribir es también producir un texto para uno mismo: para conservar datos que serán necesarios más tarde, para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre un tema y detectar las lagunas o contradicciones que eventualmente existan, para tomar distancia de las propias ideas objetivándolas al volcarlas en el papel y reflexionar sobre ellas desde una nueva perspectiva.

Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, conocimientos que se construyen a través de la lectura y la escritura de textos diversos; supone también adecuar el texto que se produce en cada caso a la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él para pulirlo, a fin de alcanzar los propósitos comunicativos que motivaron su producción.

Producir un texto implica ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir sobre un tema y también aquello que se puede decir en razón de las circunstancias del discurso (qué se desea comunicar, a quién y con qué propósitos); activar y organizar los conocimientos previos acerca del tema por tratar; seleccionar el género adecuado y atender a los requerimientos de ese género; presentar el tema y aportar de modo progresivo y coherente la información nueva; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias; controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto; respetar las convenciones ortográficas...

Instalar la práctica de la escritura en la escuela, para promover efectivamente la formación de escritores competentes, supone ofrecer a los alumnos un ámbito en el que escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos. Escribir para destinatarios con quienes es deseable comunicarse, ya sea para pedirles algo o para informarlos acerca de acontecimientos recientes, ya sea para persuadirlos de la importancia de realizar determinada obra o para invitarlos a una reunión que se realizará en la escuela. Supone también generar situaciones que hagan necesaria la producción de textos de diversos géneros: cartas (desde la misiva amistosa más informal hasta la más formal solicitud o la carta del lector que se publicará en el periódico barrial), noticias o notas de opinión para la cartelera o el periódico escolar, cuentos para la antología que se hará llegar a otras escuelas, informes que se recopilarán en un fascículo de información científica y se incorporarán a la biblioteca escolar, reportajes a personas que pueden informar sobre contenidos que se están profundizando y cuyo aporte se dará a conocer luego a toda la institución, afiches para una campaña propagandística (sanitaria, nutricional) dirigida a la comunidad, adaptaciones de una obra de teatro que se quiere poner en escena y dedicar a los padres, listas dirigidas a uno mismo para no correr el riesgo de olvidar algo importante, notas o resúmenes para recordar lo que se ha dicho o lo que se ha estudiado.

Enseñar a escribir en la escuela implica establecer una fuerte relación entre lectura y escritura, porque la lectura hace posible entrar en contacto con las características del lenguaje escrito que será necesario poner en acción al escribir.

2.1. QUEHACERES GENERALES DEL ESCRITOR

*RECURRIR
A LA ESCRITURA
CON UN PROPÓSITO
DETERMINADO.*

Todo acto de escritura tiene lugar en razón de una intención: informar, opinar, ordenar, emocionar, convencer, persuadir, prescribir comportamientos... y el escritor, además, siempre que produce un texto, lo hace con un propósito más específico: informar acerca de acontecimientos recientes, opinar sobre los resultados del último congreso sobre defensa del medio ambiente, convencer a los lectores acerca de las ventajas de un determinado programa de acción social...

En el primer ciclo, los alumnos orientan sus escritos hacia la consecución de propósitos específicos, tales como:

- ▶ recabar información sobre los autores de sus cuentos preferidos;
- ▶ persuadir a los potenciales lectores para que efectivamente lean el texto que se prologa;
- ▶ comunicarse con un amigo que está lejos;
- ▶ transcribir una entrevista;
- ▶ organizar la biblioteca del aula...

SITUACIONES DE REFERENCIA

Recurrir a la escritura con un propósito específico aparece como contenido en todas las situaciones de escritura propuestas en Lengua. Documento de trabajo nº 2.

*TOMAR EN CUENTA
EL DESTINATARIO/
LOS DESTINATARIOS.*

Escribir es hacerlo siempre para alguien, conocido o desconocido, individual o colectivo, receptor directo o indirecto, previsto o no previsto por el escritor. Un destinatario que permite un trato de mayor o menor formalidad, según sea la relación social y afectiva que lo vincula con el emisor –distinto es el modo de dirigirse a un amigo, a un familiar, al director de la escuela, a un funcionario público o al director de un diario–. Este destinatario puede estar incluido explícitamente en el texto o, por el contrario, no aparecer mencionado en él.

En el primer ciclo, con la intervención oportuna del docente, los niños empiezan a ajustar lo que dicen al destinatario, lo cual implica tomar decisiones acerca de cuándo es necesario o cuándo conviene, incluir o no a ese destinatario en el texto.

▲ Cuando el destinatario está incluido explícitamente en el texto, se instala como interlocutor y deja sus marcas. Por ejemplo, en una carta, el escritor debe decidir qué recursos emplear para introducir al destinatario y para dirigirse a él: optar por los pronombres vos/usted, según el grado de relación que tenga con el receptor; elegir, entre las expresiones que se usan en el encabezamiento, las fórmulas de cortesía o las frases de despedida, aquellas que se consideran más adecuadas para dirigirse a autoridades y adultos desconocidos o bien las que más se usan en la comunicación con pares, amigos, familiares...

▲ Cuando el destinatario no está incluido explícitamente en el texto, el escritor lo tiene presente durante el proceso de textualización y esta presencia orienta el empleo de ciertas estrategias discursivas (por ejemplo: en un cuento, para acrecentar el interés del lector y atrapar su atención, se puede detener la acción, aumentando así el suspenso, mediante una descripción del lugar en que acontecen los hechos relatados o poniendo de relieve características de los personajes que sirvan como "pistas" para el desarrollo posterior de los sucesos).

SITUACIONES DE REFERENCIA

Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional (primer grado). Los chicos dictan al maestro una carta a una editorial para solicitar que gestione una visita de determinado escritor a la escuela (segundo grado). Producción de cuentos para una antología (tercer grado).

DECIDIR CUÁL VA A
SER LA POSICIÓN
DEL ENUNCIADOR
DENTRO DEL TEXTO
Y SOSTENERLA EN TODO
SU DESARROLLO.

Quien escribe puede hacerlo en primera o en tercera persona para presentar los hechos que narra, para describir aquello que observa, para fundamentar con distintos argumentos lo que solicita, exige, ordena. La elección de la persona es una tarea ineludible cuando se elabora un texto (con excepción de los textos de trama conversacional, como las entrevistas, los reportajes, las obras de teatro). Esta elección constituye un desafío: escribir en primera persona, por ejemplo, implica asumir o "simular" un mayor compromiso con lo que se enuncia, responsabilizarse de ciertas opiniones, proyectar imágenes de sí mismo...; el texto queda así más marcado subjetivamente. Escribir en tercera persona es tomar distancia de lo que se enuncia, es referir experiencias o acontecimientos como hechos y saberes objetivos, ajenos a quien los enuncia. (Estas dos posiciones se matizan de modos muy variados.)

En el primer ciclo, los alumnos optan por la persona al comenzar a escribir sólo en algunos casos, en muchos otros la eligen durante la revisión, cuando advierten que han cambiado de persona en distintas partes del texto.

Los quehaceres del escritor involucrados en esta elección son:

- ▶ *Tomar decisiones acerca de la persona tomando en cuenta el destinatario y algunas características del tipo de texto.* Por ejemplo: optar por el uso de la primera persona singular en las cartas amistosas; elegir la primera persona plural –nosotros, los alumnos de segundo grado– al escribir una carta de lector; escribir cuentos en tercera persona o en primera persona, con un narrador que a su vez es el protagonista de la acción; emplear la primera persona en relatos en los que el narrador es sólo un testigo de los hechos que narra.
- ▶ *Sostener la posición adoptada a lo largo del texto:* cuando el niño revisa el texto que está produciendo o colabora en la corrección de los textos de sus compañeros, controla si ha mantenido la persona elegida.
- ▶ *Reconocer la diferencia entre los enunciados en primera persona y los enunciados en tercera persona,* tomando en consideración el mayor o menor compromiso entre el enunciador y lo que enuncia.
- ▶ *Cuidar la concordancia entre el pronombre que asume la posición del enunciador y el verbo.*

SITUACIONES DE REFERENCIA

Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional (primer grado). Producción de afiches para una campaña sanitaria (primer grado). Los chicos dictan al maestro una carta para una editorial (segundo grado). Los chicos escriben cuentos para una antología (tercer grado).

CONSULTAR CON OTROS
MIENTRAS SE ESCRIBE
Y/O LEERLES O PEDIRLES
QUE LEAN LO QUE SE HA
ESCRITO.

Una de las actividades habituales al escribir es recabar la opinión de otros acerca de lo que se está escribiendo. Estas opiniones resultan muy útiles para poder resolver los múltiples problemas que se presentan en el proceso de redacción, porque ayudan a:

- ▶ identificar y aclarar expresiones ambiguas, así como evitar digresiones, redundancias y repeticiones innecesarias;
- ▶ elegir los recursos de la lengua más adecuados para alcanzar el propósito que ha orientado la producción del texto, para atraer la atención del destinatario, para tejer mejor las tramas (por ejemplo: en este último caso, las consultas pueden ayudar a lograr una mejor descripción decidiendo en qué medida conviene emplear determinados adjetivos o construcciones adjetivas para dar una información más amplia y más sugerente acerca del protagonista de un cuento);
- ▶ reconocer rupturas en la progresión temática del texto;
- ▶ advertir qué partes del texto aparecen desvinculadas entre sí o con una conexión demasiado débil.

Durante el proceso de redacción, los niños pueden recurrir a su maestro y/o a sus pares tanto para aclarar dudas relacionadas con los contenidos, con la organización global del texto o con aspectos discursivos, gramaticales u ortográficos como para tomar distancia del texto que están produciendo y volver a leerlo a partir de las opiniones o críticas de los otros, modificando aquello que consideren necesario cambiar en virtud de las sugerencias recibidas, hasta alcanzar una versión satisfactoria.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Todas las situaciones desarrolladas en Lengua. Documento de trabajo nº 2 incluyen como contenido estas consultas.

RECURRIR A DIFERENTES
MATERIALES DE LECTURA.

Acudir a diccionarios, enciclopedias, atlas, diarios, revistas, textos de diferentes géneros... cuando sea necesario –antes de comenzar a escribir, durante la elaboración del texto o una vez finalizadas cada una de las distintas versiones– para:

- ▶ obtener información complementaria acerca del tema que se está abordando;
- ▶ resolver dudas ortográficas o realizar sustituciones léxicas;
- ▶ controlar si el texto que se está escribiendo presenta características similares a los textos del mismo género;
- ▶ ajustarse a los requerimientos de los distintos registros (formales e informales).

SITUACIONES DE REFERENCIA

Todas las situaciones desarrolladas en Lengua. Documento de trabajo nº 2 incluyen la consulta de diversos materiales escritos para resolver problemas que se pueden presentar en el proceso de escritura.

REVISAR EL PROPIO
TEXTO MIENTRAS SE
ESTÁ ESCRIBIENDO.

Leer, releer, revisar lo que se está escribiendo, para realizar, de manera consecuente, las modificaciones que se consideren pertinentes, constituye un quehacer fundamental del proceso de escritura. Es importante promover estas revisiones por parte de los niños, ya desde sus primeros trabajos escritos, para que puedan desarrollar la *práctica de controlar* –en diferentes momentos de la escritura– *en qué medida*:

- ▶ están expresando, efectivamente, en el texto las ideas que tenían previsto expresar y lo están haciendo con coherencia;
- ▶ están asegurando la conexión entre lo que ya han escrito y lo que planifican escribir;
- ▶ están teniendo en cuenta al lector;
- ▶ están cumpliendo con el propósito que puso en marcha ese acto de escritura.

REVISAR LAS DISTINTAS VERSIONES DE LO QUE SE ESTÁ REDACTANDO HASTA ALCANZAR UN TEXTO QUE SE CONSIDERE BIEN ESCRITO.

Este espacio de revisión permite tomar distancia del texto, hace posible trabajar el "texto como texto", centrando la atención en él *para evaluar en qué medida*:

- ▶ responde al propósito que ha orientado su elaboración;
- ▶ toma en cuenta al destinatario;
- ▶ se ajusta a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género que circulan socialmente;
- ▶ atrae el interés, atrapa la atención, facilita la comprensión de los lectores mediante el uso de recursos lingüísticos y discursivos adecuados para expresar lo que desea comunicar;
- ▶ cuida la presentación (claridad, prolijidad, espacialización adecuada, etcétera).

SITUACIONES DE REFERENCIA

Todas las situaciones desarrolladas en Lengua. Documento de trabajo n° 2 contemplan la revisión por parte del alumno de lo que están escribiendo y de las distintas versiones que producen.

ASEGURARSE DE QUE LA ESPACIALIZACIÓN DEL TEXTO ES ADECUADA.

Para que el lector:

- ▶ haga anticipaciones más precisas;
- ▶ use la modalidad de lectura más conveniente;
- ▶ busque rápidamente ciertas informaciones;
- ▶ se prepare para la acción (recetas, reglamentos), para el goce estético (poemas);
- ▶ sepa quién es el destinatario de una carta, cuándo y dónde se escribió, quién la firma, etcétera.

Tomar en cuenta la espacialización del texto lleva a resolver problemas vinculados a los formatos textuales (cartas, recetas, reglamentos), con la demarcación de párrafos (separar los párrafos en razón del avance de la información, de la inclusión de nuevos contenidos), con la configuración de esquemas, cuadros, con la relación ilustración-texto, con la incorporación de elementos icónicos, por ejemplo en las historietas.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Dictado (entre niños) de una invitación (primer grado). Producción de afiches para una campaña sanitaria (primer grado). Producción del reglamento de la biblioteca del aula (primer grado). Transcripción de un reportaje para una publicación (tercer grado).

EDITAR LOS TEXTOS
PRODUCIDOS.

Si se contempla como producto final la *edición de un libro o de una revista*, es necesario:

- ▶ tomar decisiones, por ejemplo, acerca de:
 - cómo diagramar las páginas, las tapas y contratapas;
 - incluir o no ilustraciones y, si se decide incluirlas, seleccionarlás en relación con el texto y justificar esta selección;
 - incluir o no epígrafes, dedicatorias, prólogo;
 - dónde colocar datos de los autores;
 - qué criterios tomar en cuenta para ordenar los textos (por autores, en orden alfabético, por temas, por secciones, etcétera);
- ▶ elaborar el índice;
- ▶ evaluar las posibilidades de incluir avisos (si el producto es una revista o un periódico) y, si se optó por la inclusión de avisos, tomar decisiones acerca de las distintas medidas que pueden tener según la diagramación de la página, redactar y diagramar los avisos y decidir su ubicación en el texto;
- ▶ revisar el libro o la revista antes de reproducirlos;
- ▶ consultar presupuestos para la edición y evaluar distintas posibilidades de distribución (en la escuela, en el vecindario, envío a otras escuelas, etcétera).

Si se contempla la producción de *afiches o folletos*, es necesario:

- ▶ tomar decisiones acerca de:
 - qué tipo de papel y de formato emplear y cómo distribuir el texto en el papel afiche o en el cuerpo del folleto;
 - qué recursos gráficos usar para atraer la atención de los receptores: tipo y cuerpo de letras, símbolos tipográficos...;
 - qué ilustraciones o fotografías incluir y qué colores usar;
 - dónde ubicar los afiches para atraer la atención de los lectores;
 - cómo distribuir los folletos para que los receptores se interesen por ellos y los lean.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Producción de afiches para una campaña sanitaria (primer grado). Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos (segundo grado). Producción de cuentos para una antología que se va a publicar (tercer grado).

2.2. QUEHACERES DEL ESCRITOR, ESTRATEGIAS DISCURSIVAS Y RECURSOS LINGÜÍSTICOS

Todo escritor –al revisar el texto que va produciendo y sus distintas versiones– se hace preguntas acerca de las posibilidades que le ofrece la lengua para expresarse con mayor riqueza y variedad de recursos, poniendo en marcha las estrategias discursivas más convenientes en función de sus intenciones comunicativas, de los temas que tratará, de los contenidos por transmitir, de los contextos socioculturales donde puede funcionar el texto que está escribiendo... Como se plantean en situaciones concretas de escritura, estas preguntas promueven reflexiones sobre los recursos del sistema y facilitan su conceptualización.

En el primer ciclo, los recursos del sistema de lengua –que tradicionalmente se vinculan con los contenidos gramaticales– aparecen sobre todo como contenidos en acción. Están involucrados en las operaciones que los alumnos realizan al resolver los problemas que se les presentan tanto en la organización global del texto como en aspectos más puntuales: en el nivel de los enunciados, de las frases, con respecto al léxico, a las estructuras sintácticas, a la ortografía, a la puntuación, a la distribución del texto en la página, etcétera. Al tomar decisiones acerca de qué alternativa elegir –entre las muchas posibles– para dar un orden, describir los personajes de un cuento, registrar los libros de la biblioteca, hacer una invitación, escribir una carta al diario, etcétera. Los niños comienzan a evaluar, en el uso, los distintos medios que les ofrece la lengua: por ejemplo, advierten que hay modos para dar órdenes (modo imperativo); tiempos verbales para desarrollar las acciones de los cuentos (pretérito perfecto simple) o para detenerlas (pretérito imperfecto, presente); distintas clases de palabras y construcciones para caracterizar al protagonista del cuento (adjetivos, construcciones adjetivas); para titular una noticia (construcciones sustantivas), etcétera.

Al ir tejiendo y destejiendo los textos hasta encontrar una versión satisfactoria, los alumnos, ya desde sus primeros textos, comienzan a preocuparse por:

EVITAR AMBIGÜEDADES
Y REPETICIONES
INNECESARIAS.

El hecho de aprehender el texto como un encadenamiento, como un tejido, hace que el escritor deba aludir varias veces a un mismo elemento del mundo referencial dentro del mismo texto, lo cual puede dar lugar a repeticiones innecesarias. (Por ejemplo: en "Juan llegó a la escuela con los ojos rojos. Juan se veía muy triste", la repetición de "Juan" es innecesaria, si no responde a fines estilísticos.)

EVITAR AMBIGÜEDADES
Y REPETICIONES
INNECESARIAS.

Múltiples y variados procedimientos contribuyen a evitar estas repeticiones innecesarias asegurando la cohesión del texto. Por ejemplo, se puede recurrir a la sustitución:

- por *pronombres* (Juan llegó a la escuela con los ojos rojos. *Él* se veía muy triste);
- por otros *elementos léxicos* (sustituir en distintos contextos Juan por: *alumno de primer grado, el niño de ojos negros, el hijo de la maestra*);
- por un *elemento cero* o *elipsis* (Juan llegó a la escuela con los ojos rojos. Se veía muy triste); se puede suprimir un elemento siempre que la información esté disponible en el texto (Juan llegó a clase. María también).

Optar por la sustitución por pronombres o por otras formas léxicas tiene diferentes efectos discursivos: en el primer caso, se asegura la cohesión; en el segundo, además de cohesionar el texto, se agrega información importante acerca del elemento sustituido. En todos los casos de sustitución, un elemento se interpreta por referencia a otro elemento que también está en el texto. Atender a esta referencia es sumamente importante para orientar al lector en la construcción del significado del texto.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Todas las situaciones incluidas en Lengua. Documento de trabajo n° 2 presentan como contenido asegurar la cohesión del texto.

CONTROLAR SI TODAS LAS
INFORMACIONES QUE SE
HAN IDO INCORPORANDO AL
TEXTO GUARDAN RELACIÓN
(Y LO HACEN DE MANERA
ORDENADA Y COHERENTE)
CON EL TEMA SELECCIONADO,
EVITANDO DIGRESIONES
INNECESARIAS
O INADECUADAS.

► *Controlar cuestiones fundamentales vinculadas con el género.* Por ejemplo:

- al escribir una biografía, incorporar progresivamente y de manera ordenada aquellos datos de la vida y la obra de la persona a la cual se hace referencia, que se consideren de interés para los lectores;
- al desarrollar las acciones de un cuento, asegurarse de que existe una relación causal entre los distintos núcleos centrales (robó, huyó y lo apresaron).

SITUACIONES DE REFERENCIA

Todas las situaciones incluidas en Lengua. Documento de trabajo nº 2 presentan como contenido implícito asegurar la progresión temática. Véanse especialmente: *Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional (primer grado)*. *Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos (segundo grado)*. *Producción de cuentos para una antología que se va a publicar (tercer grado)*.

CUIDAR QUE LAS
DISTINTAS PARTES
DEL TEXTO SE
VINCULEN ENTRE SÍ
DE MANERA COHERENTE.

► Controlar, por ejemplo:

- la sucesión temporal en el desarrollo de las acciones de un cuento, revisando el empleo de los conectores de anterioridad (*antes de entrar en el bosque...*), simultaneidad (*mientras Caperucita estaba jugando...*), posterioridad (*después de comer a la abuela, el lobo...*);
- la organización secuencial de las acciones establecidas en los textos instruccionales (recetas, reglamentos), que corresponde a la secuencia necesaria para ejecutar la tarea. Cada una de las prescripciones –que se encuentran con frecuencia resaltadas por la segmentación del texto– puede aparecer numerada o identificada con distintos elementos gráficos (guiones, asteriscos, etcétera).

SITUACIONES DE REFERENCIA

Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional (primer grado). *Producción del reglamento de la biblioteca del aula (primer grado)*.

ASEGURARSE DE QUE
LOS TEXTOS QUE ESTÁN
ESCRIBIENDO SE
"PAREZCAN" A
LOS TEXTOS DEL MISMO
GÉNERO QUE CIRCULAN
SOCIALMENTE.

Los niños –al planificar los textos que van a escribir, o mientras los están escribiendo, en el momento en que los releen, los revisan, o cuando los someten a la consideración de los compañeros, o al cotejarlos con otros textos pertenecientes al mismo género– pueden evaluar en qué medida sus producciones se ajustan a las características del género al que pertenecen y producir entonces los cambios que correspondan, poniendo en acción las estrategias discursivas más adecuadas y empleando distintos recursos ofrecidos por la lengua. Las estrategias y los recursos varían en función del tipo de texto.

En relación con el *cuento*:

- usar fórmulas de iniciación típicas de los cuentos tradicionales;
- mantener o alterar el orden temporal de los acontecimientos de la historia

ASEGURARSE DE QUE
LOS TEXTOS QUE ESTÁN
ESCRIBIENDO SE
"PAREZCAN" A
LOS TEXTOS DEL MISMO
GÉNERO QUE CIRCULAN
SOCIALMENTE.

en el relato (contar los hechos en el orden en que sucedieron o anticipar, por ejemplo, hechos futuros...);

- ▶ usar diferentes denominaciones para referirse a los personajes, empleando sustantivos propios, comunes, adjetivos, construcciones adjetivas (*esa extrañamente silenciosa...*) o construcciones sustantivas (*el duende de pelo verde*) y describirlos tomando en consideración características del personaje que tengan alguna incidencia en la historia narrada;
- ▶ alternar los núcleos narrativos (que aparecen con frecuencia mediante verbos en pretérito perfecto simple) con acciones secundarias y/o descripciones para crear suspenso, detener la acción, lentificar el ritmo narrativo (a través de verbos en pretérito imperfecto);
- ▶ incluir motivaciones para los comportamientos de los personajes (verbos intencionales, de vida interior "emocionarse, enojarse...", verbos performativos "sospeché, prometí, juré...");
- ▶ presentar el plan del cuento en función de las relaciones de los participantes (protagonista-agente, quien promueve la acción para lograr algo, en beneficio de alguien o de sí mismo; personaje/s que ayudan al desarrollo de la acción –ayudantes– y personajes que obstaculizan esa acción –oponentes–);
- ▶ mantener la unidad de la acción mediante la actuación del agente;
- ▶ incluir lo que "dicen" los distintos personajes a través del "discurso directo" (inclusión del diálogo) y del "discurso indirecto";
- ▶ controlar que se han empleado diferentes tipos de verbos introductorios del discurso referido (directo e indirecto), no sólo para evitar repeticiones innecesarias sino también para caracterizar con matices más precisos las declaraciones de los personajes: contestar, añadir, refutar, manifestar, opinar, etcétera.

En relación con el *reglamento*:

- ▶ instruir al destinatario por medio de prescripciones ordenadas en forma sistemática y secuencial para que éste lleve a cabo determinadas acciones, desarrolle determinadas conductas, adquiera ciertos conocimientos;
- ▶ seleccionar la construcción más adecuada para prescribir comportamientos o para dar órdenes de acuerdo con el destinatario y con el propósito (tomar en cuenta que no es lo mismo optar por el imperativo, el infinitivo, las impersonales o pasivas con sentido prescriptivo (*se cocinan durante diez minutos*), las frases en futuro de obligación (*se colocarán en una fuente enmantecada*), porque esta elección se relaciona directamente con la intencionalidad del enunciador;
- ▶ segmentar el texto en relación con las distintas prescripciones u órdenes.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional (primer grado). Producción del reglamento de la biblioteca del aula (primer grado). Producción de cuentos para una antología que se va a publicar (tercer grado).

FACILITAR LA COMPRENSIÓN Y LA INTERPRETACIÓN DE LO ESCRITO POR PARTE DEL LECTOR, MEDIANTE EL EMPLEO DE DISTINTOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN, EN RELACIÓN CON LO QUE SE QUIERE EXPRESAR Y CON EL PROPÓSITO QUE HA GUIADO LA ESCRITURA.

En el primer ciclo, los niños ya se plantean la necesidad de dar indicaciones al lector mediante el uso de distintos signos de puntuación, aun cuando no lo hagan de manera convencional. El autor intenta dejar marcas en el texto para advertir al lector que ha pasado de la narración al diálogo, que va a dar paso a una nueva información, que está haciendo una aclaración acerca del tema, que lo que está escribiendo fue dicho por otra persona... o para señalarle el tono afectivo, la pregunta, la sorpresa. Es decir, los chicos se preocupan ya por segmentar el texto de acuerdo con los significados que quieren transmitir. Esta preocupación los lleva a comenzar a emplear los signos de puntuación y a controlar su uso, fundamentalmente en la revisión final. Basados en la reflexión que se ha ido dando en clase y en las conclusiones que han elaborado en el grupo, comienzan a *controlar, progresivamente, el empleo de:*

- *Punto y aparte*, para indicar el pasaje hacia una nueva información acerca del tema que están abordando, con el cual facilitan la lectura rápida y la búsqueda de una información específica.
- *Punto seguido*, para separar distintas ideas acerca del tema que están tratando.
- *Coma*, para separar los términos de una enumeración no enlazados por conjunción (nombres, adjetivos, verbos, complementos del verbo, del nombre o del adjetivo...); para separar incisos de carácter explicativo (aposiciones: *Pedro, mi amigo*; atributos: *Caperucita, alegre y traviesa*), o cuando se suprime algún elemento, previamente mencionado o aludido, o los verbos ser, estar u otro claramente recuperable. *A unos les gusta una cosa; a otros, (les gusta) otra. A lo lejos, un campanario.*
- *Dos puntos*, para el encabezado de las cartas, para introducir una enumeración anunciada con un verbo –Los casos a tener en cuenta son: ...–, o para introducir un discurso directo –*El lobo le respondió: "Para comerte mejor"*.
- *Signos de interrogación y de exclamación*, para el discurso directo sobre todo.
- *Puntos suspensivos*, para mostrar la suspensión de una locución o para indicar asombro.
- *Comillas*, para delimitar un discurso directo o una cita.
- *Guión o raya*, para indicar lo que dice cada interlocutor en la transcripción de un diálogo o para separar un inciso de carácter explicativo.
- *Paréntesis*, para indicar una aclaración, para citar fechas, números y referencias.

SITUACIONES DE REFERENCIA

En todas las situaciones presentadas en Lengua. Documento de trabajo n° 2 aparece como contenido en acción el cuidado de la puntuación, fundamentalmente en: "Transcripción de un reportaje para una publicación" (tercer grado).

2.3. QUEHACERES DEL ESCRITOR Y ADQUISICIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA

En los primeros años, los niños aprenden a actuar como escritores, a producir saberes acerca de los textos y de la lengua en general, al mismo tiempo que se esfuerzan por comprender la naturaleza del sistema de escritura y realizan sucesivas aproximaciones que les permiten reconstruir su alfabeticidad. En este período, es fundamental –como lo seguirá siendo en el curso de toda la escolaridad– brindar a los niños oportunidades para producir gran variedad de escritos sociales, con propósitos y destinatarios similares a aquellos que circulan fuera de la escuela; es fundamental concebir a los alumnos como escritores plenos, evitando colocarlos en posición de transcriptores o codificadores de palabras o frases descontextualizadas.

Las situaciones de escritura que contribuyen a la adquisición del sistema de escritura son aquellas que permiten a los niños poner en acción sus propias conceptualizaciones y saberes previos acerca de la escritura y confrontarlos con los de los otros, son aquellas que plantean problemas frente a los cuales los niños se ven obligados a producir nuevos conocimientos, a recurrir a diversas fuentes de información existentes en el aula (el maestro, los compañeros, los materiales impresos) buscando elementos necesarios para resolver el problema que se les ha planteado.

Para aprender a escribir por sí mismos, los niños necesitan participar tanto en situaciones en las cuales puedan escribir directamente como en otras en que el maestro actúe como mediador de los textos que sus alumnos componen de forma oral. En estas últimas, los niños no se enfrentan directamente con problemas planteados por el sistema alfabético, pero participan en actos de escritura en los cuales quien escribe los pone en contacto con todo el repertorio de grafías de la lengua y sus posibilidades de combinación. Cuando los niños escriben por sí mismos, la producción cooperativa –por parejas, en pequeños grupos– cumple un papel esencial: favorece la confrontación de conceptualizaciones diferentes y el intercambio de conocimientos específicos, así como la adopción alternativa de roles de escritor, lector, dic-tante, registrador, corrector...

Cuando escriben sin la intermediación del maestro, los niños necesitan disponer de todas las fuentes de información posibles: el repertorio de nombres de todos los chicos del grado –escrituras de las que se puede tomar infor-

mación porque se ha trabajado con ellas en múltiples situaciones y se las conoce muy bien–, el repertorio de todas las marcas disponibles en la lengua presentes en los teclados de computadoras y máquinas de escribir, algunas escrituras que por diversas circunstancias se han transformado en escrituras conocidas (marcas de productos conocidos, títulos de libros muy frecuentados, los nombres de los días de la semana, etc.), ficheros que se van construyendo en función de las necesidades de los niños al escribir.

Para aprender a escribir por sí mismos, los niños necesitan que en el aula exista un clima propicio para atreverse a producir escrituras en función de sus propias hipótesis con la seguridad de que serán consideradas como legítimas, a confrontar sus ideas con las de los demás, a buscar información que contribuya a resolver los desafíos y conflictos que se les presentan.

Son quehaceres del escritor relativos a la adquisición del sistema:

Dictar

Dictar a otro –un texto que el dictante y el que toma dictado están elaborando de forma compartida– es un quehacer del escritor. Practicar este quehacer permite apropiarse de él y elaborar criterios acerca del uso del sistema de escritura.

Cuando los niños dictan al maestro un texto que componen oralmente, participan en una situación en la que el docente muestra en qué consiste un acto de escritura: hace explícitos el propósito y el destinatario del texto que están componiendo, propone planificar antes de comenzar a escribir; mientras escribe lo que los alumnos le dictan relee para controlar qué se ha escrito y qué falta de lo que se había previsto, propone revisar mientras se está escribiendo y al terminar la escritura... En suma, pone en acción los quehaceres del escritor para que los alumnos se apropien de ellos.

En este caso –a diferencia de lo que ocurre cuando los niños escriben por sí mismos– es el docente quien toma decisiones relativas al uso del sistema de escritura: decide cuántas marcas poner, cuáles y en qué orden. Aunque el maestro no explicita sus decisiones y aunque al dictar los alumnos no se enfrenten directamente con los problemas que la adquisición del sistema les plantea, estos últimos presencian el registro que el adulto hace del texto que ellos están dictando y esta participación les permite construir criterios válidos para nuestro sistema de escritura. Es así como comienzan a:

► *Utilizar el repertorio de marcas gráficas disponible.* Al escribir al dictado de los niños, el maestro pone a su disposición todas las marcas –letras, espacios, signos de puntuación, etc.– existentes en el sistema de escritura de nuestra lengua, así como las posibilidades de combinación de esas marcas. Aun cuando no atribuyen de manera estable a cada marca su valor convencional, dis-

poner del mayor repertorio posible permite a los niños probar nuevas combinaciones cuando intentan escribir por sí mismos.

► *Seleccionar, al escribir, las combinaciones de letras que son posibles en el sistema gráfico del castellano.* Las letras de una lengua escrita se combinan de maneras particulares: algunas combinaciones son posibles y otras no (por ejemplo: en castellano se puede encontrar "rr", "pl" o "ue", pero no "ph", "vr" o "uu"). Los niños comienzan muy precozmente –antes de conocer todas las grafías de nuestro sistema– a formar ideas acerca de las combinaciones posibles para que una escritura "diga" o se pueda leer y participar en actos de escritura en los que el adulto utiliza estas combinaciones les ayuda a avanzar en la elaboración de estos criterios.

► *Decidir acerca de qué escribir y qué no escribir de aquello que le dictan, determinando qué poner con letras, qué poner con otras marcas que no son letras y qué no dejar marcado en la escritura.* Cuando los niños ya usan letras al escribir, en lugar de marcas indiferenciadas, y han construido criterios para combinarlas de manera que resulten legibles –aunque tales criterios pueden todavía ser muy distantes de los de los adultos–, dictar al maestro los lleva a elaborar criterios acerca del uso de distintos tipos de marcas: algunas se utilizan para escribir las palabras, mientras que con otras se indica cómo han sido dichas esas palabras –por ejemplo, a través de signos de entonación– o se indica cómo un enunciado debe ser interpretado –usando paréntesis, por ejemplo, para indicar que se está aclarando algo–. La situación de dictado permite también descubrir que no es necesario escribir todo lo que se espera que el lector entienda: el autor puede dejar algunos aspectos librados a la interpretación del lector –por ejemplo, unos puntos suspensivos al final del parlamento de un personaje pueden indicar que éste se quedó pensando, pero dejan que el lector infiera qué es lo que está pensando.

► *Determinar dónde es necesario dejar espacios.* Del mismo modo que en el caso anterior, cuando los niños ya pueden usar letras y han construido criterios para combinarlas, dictar al adulto los lleva a descubrir y construir criterios acerca del uso de los espacios en la escritura. Presencian actos de escritura en los que el maestro no escribe "todo seguido", deja espacios entre conjuntos de letras, a veces armando cadenas bastante extensas, pero también entre conjuntos de tres, dos o sólo una letra; en algunos casos decide seguir escribiendo abajo aunque aún le queda espacio en el renglón o deja el espacio de una línea completa sin escribir –por ejemplo, porque pone los ingredientes de la receta uno debajo de otro y deja un espacio mayor cuando comienza a explicar la preparación.

► *Establecer correspondencias entre enunciados orales más prolongados y conjuntos de letras más largos, así como entre enunciados orales más breves y conjuntos de letras más cortos.* Advertir estas relaciones permite poner en acción criterios específicos sobre la cantidad de marcas necesarias para escribir un enunciado –a mayor extensión de la emisión oral, mayor cantidad de letras y a la inversa– antes de haber elaborado una conceptualización alfabética de la escritura.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional. Los chicos dictan al maestro una carta. Los chicos dictan al maestro el prólogo de una antología.

ESCRIBIR SOLO O CON OTROS

Al producir escrituras en función de sus propios conocimientos y en interacción con fuentes de información, los niños ponen en juego conocimientos sobre el sistema de escritura y sobre la lengua escrita que han construido en el curso de situaciones de lectura o escritura anteriores. Al mismo tiempo que permiten a los niños poner en acción sus conocimientos previos, las propuestas de escritura en la escuela deben representar un desafío para los pequeños escritores: deben permitirles construir nuevos saberes que, a su vez, se constituirán en conocimientos a los cuales recurrir en futuras situaciones de escritura.

Las situaciones en las que los niños escriben por sí mismos (solos, en pareja o en pequeño grupo) los enfrentan con problemas diferentes de los planteados por las situaciones de escritura mediada. Al no delegar la ejecución material en otro escritor más experto, deben resolver problemas involucrados en el uso del sistema, lo que implica *decidir*:

- cuántas marcas son necesarias para producir una escritura;
- cuáles son las marcas necesarias y en qué orden deben colocarse;
- en qué casos se usan letras y en cuáles se recurre a otras marcas que no son letras;
- dónde dejar espacios.

Estas decisiones se guían por criterios que pueden ser muy distintos de los de los adultos, pero cada vez más próximos a los usados para escribir convencionalmente.

Para resolver los problemas que se les plantean, los niños tendrán que apoyarse en sus propios conocimientos sobre el sistema y aprender a recurrir a las fuentes de información disponibles: otras escrituras ya conocidas y otros escritores –el docente o los compañeros– presentes en el aula. De este modo, ponen en acción los siguientes contenidos:

USAR ESCRITURAS
CONOCIDAS PARA
PRODUCIR
ESCRITURAS NUEVAS,
ADECUÁNDOLAS A
LAS NECESIDADES DE
LA NUEVA
PRODUCCIÓN.

- ▶ *Recurrir a textos conocidos buscando palabras o construcciones que se puedan usar al producir otro texto.* Por ejemplo, si están reescribiendo un cuento que la maestra les ha leído con frecuencia, que ellos han hojeado o en el cual han localizado por sí mismos fragmentos específicos, podrán buscar en el texto del cuento original nombres de personajes, de lugares, de objetos que aparecen en escena, así como series de palabras que quieren reutilizar (fórmulas de inicio o cierre del cuento, citas de lo dicho por algún personaje). Si están escribiendo un texto nuevo, podrán buscar información en textos de referencia similares al que están produciendo (otro reglamento, otro afiche) o en fuentes de consulta que se han elaborado en situaciones de escritura anteriores (ficheros de palabras, por ejemplo).
- ▶ *Usar palabras o frases conocidas, similares a aquellas que se desea escribir, modificándolas parcialmente para llegar a producir una escritura nueva.* Las escrituras encontradas pueden transformarse en las que se quiere producir haciendo agregados o bien sustituciones de palabras o de letras: por ejemplo, los niños pueden recurrir a la escritura de "gato" para escribir "gata" o basarse en "había una vez" para escribir "había un gato".
- ▶ *Encontrar escrituras conocidas que contengan combinaciones de letras o letras cuyo valor sea pertinente para producir una escritura nueva.* Cuando la información que los niños necesitan es sólo una letra o una combinación de letras, el repertorio de palabras conocidas –el propio nombre, los de los compañeros, los nombres de los meses, etc.– y en particular las letras iniciales o finales de esas palabras constituyen una excelente fuente de información. Así, para escribir "romper" pueden buscar la "ro" de Rodrigo o, para escribir "invitados", la "ta" de Tali.
- ▶ *Distinguir, en el texto que se consulta, las partes que resulta útil copiar de aquellas que no sería pertinente reproducir.* Este contenido está en juego en todos los casos anteriores: siempre que se usan escrituras conocidas para producir otras nuevas es necesario seleccionar (elegir en el texto la palabra que se necesita copiar y desechar las otras, circunscribir en el enunciado la serie de palabras que se busca o reconocer en una palabra la parte que se mantendrá constante –sea una sola letra o casi todas– y descartar la que se modificará).

SOLICITAR, PROVEER
Y EVALUAR
CONOCIMIENTOS
ENTRE USUARIOS
ACERCA DE LA
ESCRITURA.

Cómo pedir, cómo dar, cómo seleccionar y cómo evaluar la información provista por los otros son quehaceres del escritor que se aprenden al participar en situaciones de escritura que favorecen el intercambio de saberes diversos entre los escritores. Los intercambios entre los niños son fecundos porque cada escritor puede ayudar a los otros a resolver problemas relativos a la cantidad, valor y orden de las marcas por utilizar. Los niños elaboran conocimientos sobre el sistema de escritura tanto cuando reciben información como cuando la dan: el que provee la información necesita reflexionar sobre lo que sabe para poder responder a la pregunta de su compañero; el que recibe la información evalúa su pertinencia, selec-

SOLICITAR, PROVEER
Y EVALUAR
CONOCIMIENTOS
ENTRE USUARIOS
ACERCA DE LA
ESCRITURA.

ciona lo que tomará en cuenta, explica por qué acepta o rechaza la información recibida.

Para que el intercambio contribuya al aprendizaje, es necesario proporcionar la información de una manera que exija elaboración por parte de quien la recibe. Al proveer información indirectamente, el maestro propicia una búsqueda reflexiva por parte de los alumnos: si ellos preguntan por determinadas grafías (la "go", la "g"), se les proporcionan escrituras alternativas ("gota", "domingo") de las cuales ellos puedan tomar las partes que necesiten, se les pregunta si estas escrituras pueden servirles para resolver el problema, se les pide que justifiquen sus decisiones. Cuando el maestro opera de este modo, los niños se apropian de estrategias que más tarde podrán utilizar por sí mismos en otras situaciones y van aprendiendo también a suministrar la información dejando margen para la elaboración por parte de los que la reciben.

DEBATIR ACERCA DE LA
CANTIDAD NECESARIA DE
LETRAS Y SOBRE SUS
POSIBILIDADES DE
COMBINACIÓN PARA
PRODUCIR ESCRITURAS
LEGIBLES.

Cuando escriben o revisan en grupo, además de intercambiar informaciones específicas, los niños tienen oportunidad de confrontar sus diversas conceptualizaciones acerca del sistema de escritura. Mientras algunos piensan que es suficiente con tres letras para escribir determinada palabra ("DIO" para "domingo", por ejemplo), otros señalan que es necesario agregar otras; mientras algunos producen escrituras como "EO" cuando tratan de escribir "perro", otros –e incluso el mismo escritor al volver a mirar su producción– objetarán que "con dos (letras) no se puede leer"; mientras alguien que quiere escribir "batata" pone una "A", luego otra y se detiene (porque tres "A" juntas le parecen demasiadas), otro le sugiere que puede utilizar "la de Tali"... Al argumentar para convencer a los otros, cada uno explicitará sus propias ideas; al tomar en consideración los argumentos de los otros, cada uno podrá coordinar su propio punto de vista con el de los demás. Sus conceptualizaciones se irán acercando así al principio alfabético que rige nuestro sistema, sus producciones se aproximarán hacia formas más convencionales.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Producción del reglamento de una biblioteca de aula. Producción de afiches para una campaña sanitaria. Dictado (entre niños) de una invitación.

ALTERNAR Y COORDINAR ROLES DE LECTOR Y DE ESCRITOR

Cuando se escribe con otros –si el clima de la clase propicia que todos colaboren y discutan puntos de vista diferentes–, las posibilidades de escribir y de reflexionar sobre la escritura se incrementan. La reflexión sobre el sistema de escritura –y también sobre el lenguaje escrito– se acrecienta aún más cuando se alternan y coordinan roles de lector y de escritor.

Cuando se escribe de a dos, es usual que alguien dicte mientras el otro toma nota y, en este caso, suele ser el dictante quien se ocupa de ir releendo lo que su compañero va escribiendo. Ambos participan en la planificación y la revisión del texto pero, durante la textualización, mientras uno de los niños está centrado en la lectura, el otro puede centrarse en la escritura.

El desdoblamiento entre lector y escritor se produce no sólo cuando la escritura es grupal sino también cuando es individual, ya que el escritor relee permanentemente su propio escrito. Este desdoblamiento supone un fuerte desafío para quien escribe: el de operar simultáneamente como escritor y como lector, anticipando lo que el lector potencial podrá comprender a partir del escrito. La alternancia en los roles que se hace posible en la producción grupal contribuye a preparar ese difícil desdoblamiento y constituye por lo tanto un paso importante en la formación de los alumnos como escritores.

DIFERENCIAR ENTRE
LO DICHO Y
LO DICTADO.

El que dicta intenta comunicar al que escribe, a través de cambios en el tono de voz o de indicaciones explícitas, la diferencia entre lo que debe quedar escrito y lo que sólo es una indicación sobre cómo escribir. El que toma dictado puede interpretar o no tales diferencias y, cuando no las interpreta, transcribe indicaciones de su compañero como si formaran parte del texto dictado (por ejemplo: escribe "abajo" cuando su compañero había querido indicarle que siguiera en el renglón siguiente). El dictante intenta entonces ser más explícito al formular sus indicaciones y el que anota las pide cuando las necesita. Ambos roles pueden intercambiarse en el transcurso de una producción.

QUEHACERES DEL DICTANTE	QUEHACERES DE QUIEN TOMA EL DICTADO
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Anunciar la importancia relativa de aquello que se está dictando mediante cambios en el tono de voz o en la velocidad de la enunciación. ▶ Proveer indicaciones adicionales sobre lo que se está escribiendo (subrayados, separaciones entre palabras, ausencia de separaciones, distribución del texto en el espacio). ▶ Ajustar, progresivamente, el ritmo del dictado a la escritura del compañero. ▶ Leer lo que el compañero va anotando, para controlar que corresponda a lo acordado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Interpretar las indicaciones del dictante o solicitar aclaración. ▶ Evaluar la pertinencia de las indicaciones. ▶ Solicitar al compañero que adecue el ritmo del dictado al propio ritmo de escritura.

REVISAR EL PROPIO TEXTO
MIENTRAS SE ESTÁ
ESCRIBIENDO.

La revisión en el curso de la escritura es esencial en toda situación de escritura. Cuando los niños están en proceso de adquirir la base alfabética del sistema, la relectura que realizan *durante el proceso de textualización* está muy ligada a controlar hasta dónde llegaron a escribir y qué les falta poner en el papel.

Tanto al escribir con otros como al hacerlo individualmente, los niños se van apropiando de los siguientes quehaceres:

- ▶ *Releer lo ya escrito para saber dónde seguir, para evaluar lo que ya se escribió y lo que falta escribir.*
- ▶ *Proponer o decidir modificaciones al escrito y ubicar dónde y cómo hacer esas modificaciones cuando se ha detectado que:*
 - faltan o sobran letras;
 - la escritura no comienza, no termina o no contiene las letras consideradas necesarias,
 - se repiten letras que no deben repetirse;
 - la cantidad de letras trazadas es excesiva o insuficiente, o bien son muchas o pocas en relación con la duración del enunciado dictado;
 - faltan o sobran separaciones.
- ▶ *Evaluar diferentes propuestas de modificación, propias o de los compañeros.*
- ▶ *Controlar o contribuir a que se controle la adecuación del escrito una vez introducidas las modificaciones.*

REVISAR LAS DISTINTAS
VERSIONES DE LO QUE SE
ESTÁ REDACTANDO HASTA
ALCANZAR UN TEXTO QUE SE
CONSIDERE BIEN ESCRITO.

Cuando se está en proceso de adquirir la base alfabética del sistema, la relectura que se realiza después de haber finalizado una versión conduce a evaluar la pertinencia de realizar modificaciones en dos sentidos: en relación con el sistema de escritura y en relación con aspectos del lenguaje escrito que comprometen el sistema:

Resolver problemas del sistema de escritura:

Al revisar si las letras, el orden en que fueron escritas y la forma de combinarlas han resultado pertinentes para aquello que se deseó escribir (aunque los criterios sobre qué es lo pertinente en este momento puedan ser todavía algo o muy distantes de los criterios de los adultos), los niños pueden:

- ▶ Modificar la forma de la letra para que se entienda cuál es.
- ▶ Borrar letras porque, al interpretar las partes de la escritura en función de las partes que se identifican en el enunciado, se encuentra que algunas "sobran".
- ▶ Agregar letras, porque se identifican más partes en el enunciado que las originalmente representadas en la escritura.
- ▶ Marcar espacios entre partes de la escritura que al releer se considera necesario separar.
- ▶ Sustituir, agregar o desplazar alguna letra porque la combinación de letras

REVISAR LAS DISTINTAS VERSIONES DE LO QUE SE ESTÁ REDACTANDO HASTA ALCANZAR UN TEXTO QUE SE CONSIDERE BIEN ESCRITO.

que quedó representada no respeta criterios de combinación ya contruidos (por ejemplo: una escritura como "AAA" para "batata" contradice el criterio de variedad).

- ▶ Sustituir, agregar o desplazar alguna letra porque al comparar escrituras de palabras diferentes se advierte que resultaron gráficamente idénticas (por ejemplo: tanto "zapato" como "barato" aparecen escritas como "AAO").
- ▶ Sustituir, agregar o desplazar alguna letra porque, al interpretar la escritura producida, se asigna a una de las letras un valor diferente del conocido para esa letra (por ejemplo: se ha escrito "POR" para "paloma" –anticipando que se escribe "con tres"– pero, al interpretar esa escritura haciendo corresponder cada sílaba de la palabra a una letra, se lee "ma" al señalar "R" y se sabe que esta letra no puede representar esa sílaba).

Resolver problemas del lenguaje escrito que requieren tomar decisiones a nivel del sistema de escritura:

Al revisar lo escrito, con frecuencia se decide agregar algo o desplazar alguna parte del texto, ya sea para lograr una mejor comprensión por parte del destinatario, para producir en él otros efectos –crear suspenso, convencer, etc.–; ya sea para lograr una mejor adecuación al género elegido. Quien revisa puede decidir también *suprimir* partes de lo escrito por considerarlas redundantes o por creer que omitirlas puede hacer que el texto resulte más atractivo para el lector, así como *sustituir* ciertas construcciones cuando desea, por ejemplo, nombrar de otra manera un personaje o cambiar un nexo que está muy repetido... Tomar estas decisiones supone hacer *modificaciones que involucran conocimientos sobre el sistema:*

- ▶ Agregar escritura a continuación de lo ya producido o en otro lugar del texto (decidiendo dónde hacerlo).
- ▶ Identificar el fragmento que se quiere reubicar y reescribirlo en otro sector del texto.
- ▶ Localizar el fragmento del texto –frase, palabra o parte de palabra– que se suprimirá y, si es necesario, escribir la alternativa prevista para reemplazarlo.
- ▶ Evaluar si la sustitución realizada resuelve o no el problema planteado y/o si introduce nuevos problemas. (Por ejemplo: al revisar un cuento, se decide sustituir "El rey y la reina" por "La familia real". Al hacerlo, se logra el objetivo de evitar la repetición, pero se introduce un problema de concordancia que será necesario resolver.)

SITUACIONES DE REFERENCIA

Producción del reglamento de una biblioteca de aula. Producción de afiches para una campaña sanitaria. Dictado (entre niños) de una invitación.

2.4. QUEHACERES DEL ESCRITOR Y ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO ORTOGRÁFICO

La ortografía se constituye en objeto de enseñanza a partir del momento en que la mayoría de los alumnos del grupo ha comprendido la base alfabética del sistema de escritura.

El sistema ortográfico, lejos de ser un conjunto de reglas arbitrarias, supone regularidades que relacionan la escritura con otros planos de la lengua:

- Con el significado: los parentescos lexicales –que constituyen familias de palabras– están representados en la escritura por semejanzas ortográficas (plano léxico-semántico).
- Con la morfología: ciertos tiempos verbales, por ejemplo, están caracterizados por marcas ortográficas (terminación en "aba" del Imperfecto en la primera conjugación) y lo mismo ocurre con prefijos y sufijos (plano morfo-semántico).
- Con la sintaxis: el uso o no de tilde representa ortográficamente en algunos casos el/él; mi/mí; te/té la función cumplida por ciertas palabras en la oración (plano semántico-sintáctico).

Conocer estas relaciones permite a los niños elaborar estrategias para anticipar la ortografía correcta de muchas palabras –para establecer, por ejemplo, que cualquier palabra derivada de "zapato" se escribirá con "z" o que "bípedo" se escribe con "b" porque se trata del prefijo "bi" que significa "dos"– y para autocontrolar la corrección ortográfica de sus escritos.

En cambio, a pesar de lo que suele creerse, no existen correspondencias término a término entre las marcas ortográficas de la escritura y las distintas realizaciones en el habla. La separación entre palabras o distinciones ortográficas como la existente entre "b" y "v" no se marcan cuando hablamos. Además, diferentes variedades dialectales oralizan de maneras también diferentes una misma marca gráfica (por ejemplo: el grafema "ll" corresponde a sonidos distintos en diferentes regiones o países de habla hispana). Ante cualquier variedad de habla, la escritura es siempre una "forma fija" que puede ser leída por hablantes de todas las variedades.

La ortografía es un objeto de conocimiento complejo, cuyo aprendizaje supone un proceso de aproximaciones sucesivas por parte de los niños, un proceso de organización progresiva de saberes a partir del uso y una reflexión sistemática sobre esos saberes.

La lectura es una condición necesaria pero no suficiente para el aprendizaje de la ortografía. Los niños pueden recordar información ortográfica en relación con palabras frecuentes en los textos que leen, pero la preocupación ortográfica no forma parte de sus propósitos lectores. Sin embargo, el conocimiento del sistema ortográfico interviene en la lectura, en el sentido de que permite hacer anticipaciones más efectivas: la presencia de marcas ortográfi-

cas restringe el campo de significados que se pueden anticipar. (Por ejemplo: la aparición de una hache al inicio de una palabra en la lista de ingredientes de una receta permite anticipar "huevos" o "harina" y elimina la posibilidad de "aceite" o "uva".)

Es al escribir cuando la ortografía se plantea como problema, cuando se hace necesario tomar decisiones ortográficas. Por lo tanto, las situaciones fundamentales para aprender y enseñar ortografía son situaciones de escritura y de reflexión sobre la escritura.

Se aprende ortografía durante las prácticas de escritura, cuando se escribe frecuentemente y lo escrito es leído por otros en circunstancias de comunicación en las que la corrección de lo producido resulta indispensable. Se aprende ortografía cuando se reflexiona sobre lo escrito de manera inmediata o diferida, para controlar que lo producido resulte correcto y adecuado a los propósitos y destinatarios de la escritura. Se aprende ortografía cuando se reflexiona sobre las regularidades de la lengua que sirven de herramientas de control para la producción y la revisión del texto.

El aprendizaje de la ortografía, que tiene su origen en el contexto de situaciones de escritura –en el primer ciclo, especialmente durante la revisión–, supone entonces un proceso en espiral:

- en el curso de la escritura algunos saberes se hacen necesarios para resolver problemas planteados con recurrencia ("¿con qué *b* va?", "si la *rr* está al principio, tiene que ser una sola", "la *q* siempre va con la *u*");
- estos saberes se trabajan en situaciones de reflexión, especialmente diseñadas para hacer explícitos determinados contenidos ortográficos (cuándo y cómo se usa la *q* y cuándo la *c*, cuándo se usa *g* y cuándo *gu*, cómo se puede hacer para estar seguro de que tales palabras se escriben con *h*);
- los contenidos ortográficos así explicitados se constituyen en instrumentos para controlar la corrección de lo producido y son reutilizados en nuevas situaciones de escritura.

Cada vez que se reanuda el ciclo, los niños disponen de nuevos saberes que les permiten escribir mejor o controlar mejor lo que han escrito, así como plantearse nuevos problemas sobre cuestiones que antes no eran observables para ellos.

Aprender ortografía supone tanto cultivar la duda ortográfica y aprender en qué casos es pertinente dudar como adquirir los conocimientos que permiten resolver los problemas generados a partir de esas dudas. La duda ortográfica, que impulsa a consultar y por lo tanto a evitar el error, puede nacer y seguir presente cuando se producen con frecuencia textos en el marco de situaciones formales de comunicación –textos que serán publicados o enviados a destinatarios distantes.

Los niños aprenden muy rápidamente cuándo es pertinente dudar y cuándo no lo es –en qué casos hay varias alternativas gráficas y en cuáles hay

una sola-, pero se requerirán muchos años de enseñanza para aprender a resolver esas dudas. Además de elaborar estrategias ortográficas para producir por sí mismos las respuestas buscadas y de aprender en qué situaciones lo más conveniente es recurrir a informantes más competentes (adultos o pares), los alumnos aprenderán a usar como fuentes de información diccionarios adecuados al tipo de duda que necesiten resolver –diccionarios de sinónimos, de verbos, de dudas, etc.– así como libros de gramática. Comenzarán también a utilizar el corrector ortográfico de la computadora, sobre todo en situaciones de revisión de textos que serán publicados.

Son contenidos ortográficos tanto los quehaceres del escritor que involucran el uso de conocimientos de este campo como los conocimientos del sistema gráfico y lingüístico que permiten comprender todas las regularidades del sistema. Ambos tipos de contenidos se desarrollan de manera complementaria.

QUEHACERES DEL ESCRITOR RELATIVOS A LA ORTOGRAFÍA

*CUIDAR LA ORTOGRAFÍA
DE LA PRIMERA VERSIÓN
DE UN ESCRITO
UTILIZANDO LOS MEDIOS
A DISPOSICIÓN PARA
RESOLVER PROBLEMAS
SIN DESCENTRARSE
DEL PROCESO DE ESCRITURA.*

Mientras están escribiendo la primera versión de un texto, es esperable que los niños más pequeños encuentren mucha dificultad en atender, al mismo tiempo, a todos los problemas que la escritura les plantea (qué poner, con qué expresiones, con qué letras y con qué formas de letras). Al principio, el control cuidadoso sobre la ortografía se reserva para el momento de revisión final y, progresivamente, este control se incorpora a la primera textualización.

En el curso de la escritura, es importante que los alumnos se sientan autorizados a consultar sus dudas: el permiso para preguntar y la seguridad de ser escuchados favorecen una actitud cuidadosa ante el escrito. En cambio, consultar reiteradamente el diccionario no es conveniente en el momento de la textualización porque los niños podrían perder "el hilo" de lo que están intentando escribir.

Desde la primera versión, pueden promoverse ciertas estrategias ortográficas: emparentar desde lo lexical la palabra que se desea escribir con alguna que ya se conoce y de la cual no se duda (familia de palabras) o reemplazar una palabra "difícil" de escribir por un sinónimo "seguro" son estrategias que permiten mejorar la calidad de la primera escritura sin correr el riesgo de interrumpir el proceso de textualización.

REVISAR LA ORTOGRAFÍA DEL ESCRITO ANTES DE SER PRESENTADO O PUBLICADO.

Este contenido puede ponerse en acción cuando se favorece un clima donde está permitido dudar y se promueve que el alumno asuma la responsabilidad de revisar. Se evita así que la corrección se deposite exclusivamente en el docente y se la transforma en una atribución compartida. El maestro contribuye a la corrección haciendo observables problemas que los niños no han detectado, ayudándolos a encontrar respuesta a dudas que no pueden resolver por sí mismos, haciendo las veces de "corrector externo" al encargarse de la relectura final, antes de hacer público un escrito.

Una práctica sostenida de la revisión ortográfica de la propia producción permite, de manera progresiva, restringir la duda a los casos en que es pertinente, así como aprender a agotar los medios de información disponibles para resolver dudas antes de entregar un escrito.

RECURRIR A DISTINTOS MATERIALES DE LECTURA, USANDO DE MANERA CADA VEZ MÁS PERTINENTE LA INFORMACIÓN DISPONIBLE PARA RESOLVER DUDAS ORTOGRÁFICAS.

► *Usar diccionarios para resolver problemas ortográficos.* Desde el inicio del ciclo, los niños participan en situaciones donde el maestro usa el diccionario con diferentes propósitos, entre ellos asegurarse de la ortografía de alguna palabra. Progresivamente, los niños comienzan a buscar por sí solos, enfrentándose con los problemas que este tipo de búsqueda supone: usar el orden alfabético para encontrar las palabras, tomar decisiones acerca del uso de las palabras halladas en el diccionario cuando no se encuentra exactamente la palabra buscada –cuando se busca, por ejemplo, un verbo conjugado.

► *Ubicar información ortográfica en otros textos confiables,* donde resulte probable encontrar las palabras cuya ortografía se está controlando o bien otras emparentadas con ellas. Estos textos son confiables porque se trata de materiales impresos (que se están utilizando como fuentes de información para el desarrollo del proyecto en curso) o porque han sido escritos por la maestra. Los textos son consultados ya sea porque contienen léxico propio del género o porque se está escribiendo sobre los mismos contenidos referenciales: en el primer caso, se buscarán, por ejemplo, frases como "...este cuento se ha acabado" para verificar la ortografía de "ha" al escribir esa fórmula en el propio cuento o subtítulos como "Preparación" si se está produciendo una receta; en el segundo caso, si los niños escriben el epígrafe para la fotografía de un gorrión que incluirán en una nota sobre pájaros de la Ciudad, podrán buscar en el cuerpo de la nota –previamente dictada a la maestra– cómo escribir "vuela" o "arboleda".

► *Presenciar el uso hecho por el maestro de otros libros de consulta que proveen información sobre problemas ortográficos.* Estos textos pueden ser libros de gramática, diccionarios de sinónimos, de verbos o etimológicos, o bien secciones especiales del diccionario común.

DECIDIR CÓMO USAR
LAS ESCRITURAS CONFIABLES
PARA RESOLVER DUDAS
ORTOGRÁFICAS RESPECTO
DE PALABRAS NUEVAS.

Cuando se encuentran en el diccionario dos alternativas posibles (porque se trata de homófonos, como "coser" y "cocer"), hay que decidir cuál de las dos ortografías es la correcta en el texto que se está escribiendo y, para decidirlo, es necesario leer la definición de las palabras halladas.

Cuando la palabra buscada no se encuentra en el diccionario, hay que decidir cuál es la más próxima en la que es posible basarse y hacer la derivación correspondiente. En este caso, puede suceder que la duda afecte sólo la raíz de la palabra y que la derivación requerida no introduzca nuevos problemas (por ejemplo: cuando se trata de escribir "gaviotita" a partir de "gaviota"). Pero también puede suceder que la palabra derivada plantee nuevos problemas: en algunos casos, estos problemas pueden ser resueltos desde la palabra "madre" (cuando se escribe "casita" a partir de "casa", por ejemplo); en otros casos es necesario hacer intervenir conocimientos ortográficos suplementarios (como ocurre cuando hay que escribir "comencé" a partir de "comenzar" o "Iloviznaba" a partir de "Iloviznar").

Cuando han enfrentado y resuelto de forma sostenida muchos problemas como los descritos, los niños empiezan a anticipar –a partir de la palabra derivada que necesitan escribir– cuáles son las palabras que con seguridad encontrarán en el diccionario y a buscarlas directamente, evitando plurales, femeninos, diminutivos o inflexiones verbales. Las posibilidades de anticipación se desarrollan progresivamente: se aprende con mayor facilidad a anticipar "bello" cuando se quiere escribir "bellas" que a anticipar el infinitivo de "mueva".

SOLICITAR, PROVEER
E INTERCAMBIAR
CONOCIMIENTOS
ACERCA DE
LA ORTOGRAFÍA.

Durante la textualización y la revisión se producen intercambios de diversos conocimientos, entre ellos los ortográficos. Quien pide información necesita aprender a preguntar de manera de ser interpretado por su interlocutor: por ejemplo, una pregunta como "¿'se' lleva acento?" puede resultar poco precisa si no se provee el contexto en el cual será empleada la palabra en cuestión. Quien responde tiene que aprender a dejar lugar para el razonamiento del otro (del mismo modo que lo hace el docente), informando, por ejemplo, que "hace" se escribe como "hacer", en lugar de decir directamente "con hache y con ce". Además, las respuestas –especialmente cuando provienen de los pares– deben ser evaluadas por los solicitantes, en un doble sentido: por una parte, se trata de saber si corresponden a lo preguntado o si la pregunta no fue interpretada y, por otra parte, de interrogarse sobre la corrección de la respuesta misma. Si hay dudas, es necesario ofrecer argumentos para discutir la información recibida, confrontar con los criterios aportados por los otros y evaluar los propios, ya construidos. Estos intercambios permiten poner en juego de manera explícita los criterios que los niños emplean y discutir sobre la pertinencia de su utilización.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Los chicos dictan al maestro una carta. Los chicos dictan al maestro el prólogo de una antología. Producción del reglamento de la biblioteca del aula. Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos. Producción de cuentos para una antología que se va a publicar. Dictado entre niños de una invitación. Transcripción de un reporte para una publicación.

CONTENIDOS QUE SERÁN OBJETO DE REFLEXIÓN SISTEMÁTICA

Una vez que han sido objeto de reflexión en diversas oportunidades y en el contexto de situaciones de escritura –como respuesta para resolver dudas ortográficas que se plantean al escribir–, algunos contenidos ortográficos son sistematizados en situaciones especialmente diseñadas para tal fin. En estas situaciones de sistematización, se brindan a los alumnos oportunidades para construir regularidades presentando muchos casos correspondientes a un mismo problema ortográfico. Los niños elaboran y anotan conclusiones que en algunos casos se esbozaron ya en el marco de la escritura ("no hay palabras que empiecen con rr", por ejemplo) y que suelen ser provisionarias. En efecto, como se deja constancia de lo elaborado aun cuando el análisis no haya terminado y deba ser continuado en clases sucesivas, puede ocurrir que las conclusiones estén incompletas e incluso que tengan algún aspecto erróneo. Por lo tanto, serán revisadas varias veces a medida que la reflexión avance, hasta que lleguen a coincidir con saberes ortográficos válidos. Usar estas conclusiones en situaciones nuevas permite evaluar su utilidad para escribir de manera ortográficamente correcta.

En el primer ciclo, se constituyen en objeto de reflexión sistemática los siguientes aspectos del sistema gráfico y lingüístico:

- *Las restricciones gráficas del sistema de escritura*, es decir, las combinaciones de letras permitidas y no permitidas en el sistema. La combinación de vocales y consonantes presenta ciertas restricciones internas, por ejemplo: "q" siempre va seguida de "u" y este grupo sólo se combina con "e" e "i"; delante de "r" es posible encontrar "b", pero nunca "v"; delante de "b" o de "p" puede encontrarse "m", pero nunca "n"; "rr" no se encuentra nunca al inicio ni al final de una palabra... Estas restricciones son propias de la escritura del castellano –no son iguales para todas las lenguas– y constituyen reglas generales, que no presentan ninguna excepción.

Por su carácter general y por oponerse a combinaciones inexistentes en nuestra escritura, las restricciones gráficas pueden elaborarse tempranamente –poco después de haber consolidado la alfabeticidad del sistema–. Se trabajan en el curso del primer ciclo y configuran el marco de referencia en cuyo interior es posible construir conocimientos ortográficos.

- *Las regularidades contextuales*: cuando dos letras de nuestro sistema pueden referir a un mismo fonema –"c" y "qu" remiten al fonema /k/, por ejemplo–, en algunos casos es la posición dentro de la palabra la que define cuál de las dos es la correcta. En el caso del fonema /k/, "qu" es la letra correcta delante de "e" o "i"; en tanto que "c" lo es delante de "a", "o" y "u". Lo mismo ocurre en el caso de "g" y "gu".

En el primer ciclo se explicitan estas regularidades y se constituyen en conocimientos ortográficos que orientan la revisión, aunque no siempre se usen en la primera versión.

- *Las separaciones entre palabras*. Una vez adquirida la base alfabética del sistema de escritura –y en ocasiones durante su adquisición–, los niños comienzan muy rápidamente a introducir separaciones entre las palabras. Sin embargo, algunas separaciones son más tardías porque puede resultar difícil establecer si una secuencia de letras constituye o no una palabra: los artículos o las preposiciones están formados por muy pocas letras y, sobre todo, no tienen significado pleno; ciertas secuencias de letras –o incluso ciertas letras– en ocasiones son efectivamente palabras pero en otras son partes de palabras ("a la"/ "ala"; "devolver"/"de volver"); algunos pronombres se separan del verbo al que se refieren o se unen a él dependiendo de su posición en la frase ("me da", "dame").

Para apropiarse de la separación convencional en estos casos, es necesario constituirlos en objeto de reflexión más sistemática. Al hacerlo, se avanza al mismo tiempo en la construcción del concepto de palabra: se comienza a comprender que hay palabras con significado pleno y otras que sirven de nexos, que sus límites gráficos a veces dependen del significado –y se comprende entonces que una misma palabra puede tener diferentes significados– o de la función desempeñada en la frase –y se intuye entonces que una misma palabra puede tener funciones distintas.

En el primer ciclo, muchos casos de separación entre palabras serán progresivamente establecidos de manera convencional. Sin embargo, algunos niños no terminarán de resolver los casos más difíciles, los que suponen mayor reflexión gramatical ("o sea", "me lo da", "a ver/haber") y, por lo tanto, pueden resolverse mejor en el curso del segundo ciclo.

- *Los parentescos lexicales*. Establecer relaciones ortográficas entre palabras de una misma "familia" es una fuente importante de autocontrol de la ortografía, ya que las raíces se mantienen constantes en toda la familia de palabras (por ejemplo: si "zapallo" se escribe con "z" y "ll", "zapallazo" o "zapallito" mantienen estas dos marcas). Al elegir cuáles son los parentescos lexicales que se trabajan, la frecuencia es un criterio importante y por eso se da prioridad a palabras que aparecen en los escritos más diversos ("haber", "hacer", "proyecto", "horario", etc.) y también al léxico específico de temas que se están desarrollando en la clase en diferentes áreas de conocimiento. A medida que los alumnos se familiarizan con las relaciones ortográficas entre palabras emparentadas lexicalmente, el preguntarse sobre qué palabra está formada la

que se necesita escribir se constituye en una herramienta valiosa para controlar la ortografía.

Al trabajar con familias de palabras, al mismo tiempo que se adquiere conocimiento ortográfico, se avanza en la construcción de conocimientos sobre clases de palabras. Se comienza a comprender que palabras como "hombre" y "humano" pertenecen a clases de palabras distintas de una misma familia mientras "hombre" y "obrero" pertenecen al mismo campo semántico, pero no a la misma familia (y es por eso que no comparten las mismas marcas ortográficas).

- *Rasgos morfológicos que se representan ortográficamente.* Al derivar unas palabras de otras –en el curso del trabajo con palabras de una misma "familia"– y producir así transformaciones morfológicas (en género y número, así como aumentativos, diminutivos, despectivos, superlativos), se descubre la posibilidad de un análisis interno de las palabras: se constata que las diferentes palabras de una familia conservan una parte común (la raíz), en tanto que otras partes varían. Este conocimiento se vincula con la ortografía, no sólo porque la ortografía de la raíz se conserva a través de toda la familia de palabras, sino también porque los afijos que indican la transformación asumen formas ortográficamente constantes: para formar diminutivos se agregan a la raíz sufijos como "illo"/"illa" o "cito"/"cita", los superlativos se construyen yuxtaponiendo "ísimo" a la raíz, algunos calificativos se forman con terminación en "az" ("mordaz", "tenaz", "vivaz"). La formación del plural de las palabras terminadas en "z" o las terminaciones propias de ciertos tiempos verbales ("aba" o "ía" para el imperfecto, por ejemplo) son también muestras de la vinculación entre morfología y ortografía y pueden ser trabajadas en el primer ciclo.

A medida que se toma conciencia de estas vinculaciones entre morfología y ortografía, se van elaborando también las categorías de palabras de nuestra lengua.

- *Ortografía y diferenciación de significados.* El trabajo sobre palabras homófonas cuyas diferencias de significado se marcan ortográficamente –hola/ola; cayó/calló; tuvo/tubo; etc.– es particularmente pertinente en el primer ciclo, ya que la hipótesis de que las diferencias ortográficas representan diferencias semánticas es elaborada desde temprano por los niños.

- *Las mayúsculas.* Su aprendizaje supone la resolución de dos tipos de problemas diferentes: forman parte, por un lado, del sistema de puntuación del texto³ y, por otro lado, se utilizan en nombres propios. El uso correcto de estas últimas requiere una elaboración gramatical: la distinción entre sustantivos propios y comunes. Tanto la mayúscula después de punto como la de nombre propio se trabajan en el primer ciclo. Sin embargo, algunos usos de esta última deberán continuar elaborándose en el segundo ciclo por presentar mayor dificultad: palabras que, como "museo" o "teatro" se utilizan en algunos casos

³ Véase el ítem sobre puntuación en "Quehaceres del escritor, estrategias discursivas y recursos lingüísticos", en este documento, pág. 393.

como sustantivos comunes y en otros como propios; expresiones como "Valle de la Luna" o "La Plata" que, además de incluir sustantivos que en otros casos son comunes, incluyen dos mayúsculas y remiten a un único referente; los adjetivos gentilicios que por su proximidad con los nombres de países suelen ser escritos con mayúscula.

A lo largo del primer ciclo, los niños desarrollan un proceso que les permite pasar:

- De dictar textos al docente a compartir la escritura con él y a escribir por sí mismos.
- De escribir en grupos yuxtaponiendo propuestas a coordinar efectivamente las propias con las de sus compañeros.
- De escribir sólo para interlocutores conocidos y cercanos a hacerlo también para interlocutores desconocidos y distantes.
- De tener en cuenta el propósito que se persigue sólo al inicio del texto a sostenerlo durante toda la producción y tenerlo presente en la revisión.
- De ir planificando mientras se escribe a comenzar a planificar con anterioridad y revisar durante la escritura lo que se ha planificado.
- De revisar localmente el texto que se está produciendo o que se acaba de producir a realizar relecturas más globales que favorecen el control de lo producido como totalidad.
- De solicitar al docente o a los pares la relectura global de sus textos a hacer preguntas precisas sobre problemas detectados por ellos mismos.
- De escribir de forma no convencional a producir escrituras cada vez más convencionales: de lo prealfabético a lo alfabético para comenzar luego a tomar en cuenta algunas regularidades ortográficas.
- De escribir sin emplear signos de puntuación a hacerlo en las fronteras del texto y de allí a comenzar a usarlos para segmentar el texto de acuerdo con la organización del sentido que se intenta comunicar.
- De dictar o escribir por sí mismos con léxico coloquial a comenzar a utilizar un léxico específico del género o el tema.

3. HABLAR EN LA ESCUELA

3.1. Hablar en la escuela: un quehacer que atraviesa el trabajo en todas las áreas

3.2. Quehaceres del hablante y del oyente

Exponer/escuchar activamente una exposición.

Discutir.

Entrevistar.

Narrar/escuchar historias.

Comentar/solicitar y evaluar comentarios.

3. HABLAR EN LA ESCUELA

Por el solo hecho de ir a la escuela, desde el primer saludo del primer día de clase, los chicos empiezan a participar en situaciones comunicativas más formales, aprenden nuevas formas de usar el lenguaje. Por otra parte, el ingreso en la cultura escrita genera tanto un nuevo empleo de la oralidad como una mayor conciencia acerca del lenguaje.

Uno de los propósitos fundamentales de la escuela es el de lograr que los alumnos puedan ejercer el derecho a la palabra y asumir la responsabilidad de escuchar de verdad a los demás. Se trata de que todos los chicos se atrevan a hacer oír su voz en las más diversas situaciones comunicativas y que todos estén dispuestos también a hacer el esfuerzo de ponerse en el punto de vista de sus interlocutores, de intentar captar lo que ellos dicen y las intenciones que subyacen a sus palabras.

Para que los alumnos puedan llegar a posicionarse como hablantes responsables, eficaces y críticos, es necesario que se apropien de una gama importante de variedades y usos del lenguaje. Podrán apropiarse de ellos en la medida en que tengan ocasiones de ponerlos en acción, y se les brinden oportunidades de participar en una diversidad de situaciones de comunicación.

3.1. HABLAR EN LA ESCUELA: UN QUEHACER QUE ATRAVIESA EL TRABAJO EN TODAS LAS ÁREAS

Es específico de la institución escolar el constituir un contexto instruccional,⁴ es decir, un contexto donde se realizan interacciones cognitivas –en cuya construcción el lenguaje desempeña un papel fundamental–, con el objeto de reconstruir saberes social y culturalmente validados. Por lo tanto, la forma que asume la interacción dirigida a elaborar conocimientos influirá de manera decisiva en todas las otras interacciones. En efecto, si se logra que el aula funcione como un ámbito de aprendizaje cooperativo, si en el marco de las situaciones didácticas los alumnos pueden –porque se sienten autorizados a hacerlo– expresar sus ideas, reflexionar sobre su propia actuación y reorientarla cuando es necesario, analizar con los otros los problemas cognoscitivos que están enfrentando y acordar soluciones, entonces será posible que las interacciones personales entre los miembros del grupo adopten esta misma modalidad. Si, en cambio, ese ámbito no está creado desde el punto de vista estrictamente referido a la enseñanza y el aprendizaje, será muy difícil crearlo en relación con las interacciones personales.

Cuando el grupo está planificando o llevando a cabo una tarea –definiendo el producto que espera elaborar y los pasos a seguir para lograrlo, seleccionando los materiales que utilizará o distribuyendo responsabilidades,

⁴ Basil Bernstein. *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1994, vol. 4.

intercambiando ideas sobre cómo abordar el problema, anticipando soluciones posibles y poniéndolas a prueba...-, es importante ofrecer oportunidades para que todos opinen aunque no siempre lo hagan con propiedad, para que formulen propuestas aunque no puedan fundamentarlas y sugieran alternativas aunque no resulten viables. Es así como se va creando en el aula el espacio adecuado para que los alumnos aprendan –poco a poco– a argumentar con mayor precisión, a opinar de modo pertinente, a escuchar para reforzar sus propuestas con nuevos argumentos... En estas situaciones la pregunta del maestro, el pedido de justificación de una idea, la síntesis parcial, la interpretación explícita para verificar la comprensión de la propuesta, se convierten en el estímulo para la apropiación progresiva del lenguaje como herramienta para la discusión, el acuerdo, el disenso, la negociación. Que esta herramienta esté al alcance de los alumnos en la actividad cotidiana es condición necesaria para encarar luego –en el ciclo siguiente– situaciones de debate formal.

La escuela es también un ámbito en el que se habla para organizar la experiencia. La función narrativa del lenguaje se despliega desde muy temprano y continúa desarrollándose en la medida en que el contexto lo favorezca. Los chicos tienen en el aula numerosas oportunidades para relatar sucesos de su vida cotidiana, así como para reconstruir experiencias de aprendizaje realizadas en la escuela. A través de sus relatos, las vivencias extraescolares penetran en el aula: a alguien se le cayó un diente y recibió un regalo, en una familia se produjo un nacimiento, un compañero se va de la escuela, los padres de un niño se divorcian, muchos chicos están preocupados porque sus padres no encuentran trabajo... Los niños suelen contar episodios o películas que han visto, así como hechos sorprendentes de los que se han enterado a través de algún medio de comunicación. Al narrar a los chicos de otro grado o de otra escuela el proceso llevado a cabo por el grupo para elaborar una producción o para hacer un experimento, al reconstruir el itinerario recorrido en el curso de una visita, los niños reorganizan también sus experiencias escolares.

Por otra parte, el aula es un contexto señaladamente adecuado para que los niños reconstruyan las experiencias culturales de las que participan y las compartan con sus compañeros. En el caso particular de nuestra Ciudad, el aula es también un espacio donde interactúan hablantes de diferentes provincias y países e incluso de diferentes lenguas. Esta interacción es fuente de enriquecimiento lingüístico y punto de partida para la reflexión acerca del lenguaje: por una parte, al interactuar con hablantes que utilizan otras variedades del castellano en el marco de contextos compartidos, se hace posible para los alumnos comprender palabras o expresiones de nuestro idioma que ellos no producen –porque no son usadas en la capital o en la región de donde provienen–, lo cual contribuye a ampliar su competencia lingüística; por otra parte, la diversidad genera comparaciones que no tendrían lugar si no estuvieran presentes en el aula diferentes variedades y esas comparaciones expre-

san reflexiones de los niños acerca del lenguaje y originan en algunos casos "traducciones" de una variedad a otra. Se abre así un espacio privilegiado para desarrollar un trabajo didáctico de reflexión acerca del lenguaje.

Ahora bien, para que los alumnos se sientan convocados a intervenir y se comprometan activamente con los temas que tratan en las diferentes áreas del conocimiento, para que la lengua oral –lejos de ser una barrera– constituya un puente entre los miembros de la comunidad escolar, para habilitar a los futuros ciudadanos a tomar la palabra, es necesario crear en la escuela condiciones como las siguientes:

- ▲ Los alumnos participan de redes variadas de comunicación: con uno o más interlocutores, con pares o con adultos, tanto en parejas como en grupos pequeños o en el grupo total. Experimentar estas distintas formas de organización de la tarea permitirá a los chicos desempeñar diferentes roles y desarrollar diferentes estrategias. Al trabajar en pareja, se relacionan con un compañero cooperativamente, discuten, dudan y preguntan a terceros; uno hace y el otro asiente, uno decide y el otro acata... En un pequeño grupo, cada chico reconoce qué integrantes piensan como él y cuáles no, se ubica frente a un líder o desempeña el papel de líder... En el grupo grande, al ser más importante la intervención del maestro, interactúa con el adulto: acepta que él coordine los intercambios, que funcione como mediador y acerque posiciones encontradas en una discusión...
- ▲ Hacer efectivo en la clase el derecho a la palabra requiere que las ideas que cada chico expresa sean realmente tomadas en cuenta por el maestro y por los compañeros, que se responda a los niños considerando el contenido de su intervención y se evite interrumpirlos para hacer correcciones referidas a aspectos superficiales del discurso.
- ▲ Los temas sobre los cuales se habla son relevantes para el grupo, ya sea porque se conectan con aspectos de la vida personal, escolar o comunitaria, ya sea porque la conversación gira alrededor de contenidos que se están aprendiendo y sobre los cuales es necesario hablar para ponerse de acuerdo, para ampliar lo que se sabe, para confrontar ideas.
- ▲ El maestro alienta a todos los alumnos a tomar la palabra, pone límites a la participación de cada uno para hacer posible la de todos, se interroga sobre las razones que llevan a algunos niños a limitar su participación y a otros a constituirse en el centro de la atención, y esto le permite acercarse a cada uno de sus alumnos e intervenir de manera más acertada. Por otra parte, el maestro está atento a sus propias intervenciones: se pregunta si los alumnos interpretaron una pregunta, una afirmación o una información suya en el mismo sentido que él le atribuyó y, si es necesario, la reformula; analiza la interacción grupal preguntándose si todos los niños tuvieron tiempo suficiente para reflexionar, si cada uno dispuso del espacio necesario para intervenir y, si es pertinente, replantea la situación controlando con mayor rigurosidad las condiciones en que ella se desarrolla. De este modo, la acción del maestro tiende

en todo momento a crear un marco de comprensión y aceptación recíproca, en el cual sea posible para todos tomar la palabra y ser escuchados.

En el curso del primer ciclo, los niños tendrán oportunidad de conversar, discutir, relatar, exponer, entrevistar, comentar... Lo harán con sus compañeros y maestros, con niños de otros grados, con adultos a los que recurran en busca de alguna información, con las visitas que los docentes convoquen a la escuela en el curso de un proyecto. A diferencia de lo que sucederá en el segundo ciclo –en el que se intensificará la presencia de situaciones didácticas específicas, que plantean mayores desafíos para quien toma la palabra– en el primer ciclo, muchos de los intercambios orales se producen en el marco de la dinámica propia de la clase y expresan intercambios cognoscitivos entre los niños, referidos tanto al lenguaje como a otros objetos de conocimiento.

3.2. QUEHACERES DEL HABLANTE Y DEL OYENTE

EXPONER/ESCUCHAR
ACTIVAMENTE
UNA EXPOSICIÓN.

La exposición supone un modo de comunicación oral en el cual hay un hablante individual y un interlocutor colectivo. El hablante se dirige a un conjunto de personas y no se producen intercambios durante el tiempo que dura la exposición. El expositor sabe que su discurso debe ser autosuficiente, que tendrá que sostener su intervención durante cierto tiempo, sin contar con el apoyo que en un diálogo o en una conversación brindan las intervenciones de los otros. La exposición tiene que ser entonces cuidadosamente preparada.

La situación de exposición oral supone otro aprendizaje para los chicos: en ella aprenden a comportarse como auditorio. Quien expone "habla para todos", pero quienes escuchan son "cada uno", y colocarse en este lugar individual en el conjunto del auditorio es también producto de un aprendizaje.

Cuando se prevé una situación en la que los niños exponen ante sus compañeros, es necesario que el tema expuesto convoque el interés del auditorio, ya sea por su carácter novedoso o bien porque requiere que los oyentes tengan una razón para escuchar (por ejemplo: tengan la necesidad de emplear la información recibida en alguna tarea).

El docente dejará que los niños expongan interviniendo para ayudarlos a seguir si "han perdido el hilo" o para señalarles, si no lo advierten por sí mismos, que los oyentes necesitan alguna aclaración.

Quehacer del expositor

- ▶ Elegir sobre qué aspecto del tema por tratar se va a hablar.
- ▶ Organizar lo que se dirá seleccionando los aspectos que resulten más importantes para comunicar en función del propósito.
- ▶ Mantener el hilo de lo que se está exponiendo y retomarlo si se pierde.
- ▶ Adecuar la exposición al tiempo disponible resumiendo, evitando digresiones, centrándose en lo fundamental.

EXPONER/ESCUCHAR
ACTIVAMENTE
UNA EXPOSICIÓN.

- ▶ Evitar malentendidos asegurándose de que los demás han comprendido.
- ▶ Evaluar la comprensión del interlocutor por medio de preguntas, observando sus gestos, repitiendo lo que se desea recalcar.
- ▶ Ceder la palabra a un interlocutor en el momento adecuado.
- ▶ Responder las preguntas de los oyentes asegurándose de haber satisfecho su inquietud.

Quehacer del auditorio

- ▶ Hacer preguntas sobre el tema, pedir aclaraciones, aportar ejemplos.
- ▶ Escuchar con atención una exposición directamente o a través de los medios.

Los alumnos del primer ciclo exponen:

- ▲ cada vez que presentan ante el grupo total las experiencias, resultados de indagaciones, conclusiones de lo que han trabajado en parejas o en pequeños grupos;⁵
- ▲ cuando comunican las conclusiones de una búsqueda bibliográfica de modo que los que no consultaron el mismo material reciban la información necesaria;
- ▲ cuando, en el curso de una actividad permanente que implica búsqueda independiente de información, van transmitiendo sus hallazgos a la clase;
- ▲ cuando se realiza una feria de ciencias, una clase abierta.

SITUACIONES DE REFERENCIA

Los chicos leen historietas (primer grado). Círculo de lectores de cuentos (segundo grado).

DISCUTIR.

Las discusiones son situaciones comunicativas en las que los participantes tratan un tema, adoptan diversos puntos de vista, argumentan para sostenerlos, responden a los argumentos de los otros con el objetivo de convencerlos. Se trata en muchos casos de aprender a pasar de la disputa a la discusión, de reducir la violencia de los intercambios, de arribar a discusiones más "científicas".

Es deseable en estas situaciones agotar las instancias para llegar al consenso –antes de proceder a una votación–, para que de este modo la argumentación se despliegue. Es necesario monitorear el proceso de modo de evitar el monopolio de la palabra tanto por parte del docente como de algún alumno o grupo de alumnos.

⁵ Véase *Ciencias Naturales. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo, Actualización curricular*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1996.

DISCUTIR.

Quehacer del participante de una discusión

- ▶ Proponer criterios sobre los cuales centrar la discusión.
- ▶ Escuchar con atención las intervenciones de los compañeros y en función de ellas decidir intervenir para expresar el acuerdo y reforzar las opiniones vertidas, para manifestar desacuerdo con ellas, para incluir nuevos argumentos o bien decidir no intervenir por reconocer que las propias opiniones ya han sido expresadas y sustentadas con suficiente fuerza.
- ▶ Hablar en voz alta para hacerse escuchar, poner de manifiesto la relación entre lo que se sostiene y lo que otro ya dijo, apelar a que otros expresen su apoyo a la argumentación.
- ▶ Argumentar para persuadir al compañero ejemplificando, ofreciendo contraejemplos, ofreciendo pruebas, citando una autoridad, justificando la argumentación. Rechazar argumentaciones, justificar su rechazo.
- ▶ Adecuar las expresiones a las intervenciones precedentes.
- ▶ Escuchar atentamente un debate radial o televisivo.

Los alumnos del primer ciclo participan en discusiones:

- ▲ cuando planifican una producción colectiva o en pequeños grupos y discuten, por ejemplo, acerca de cómo empezar, qué título elegir, cuándo decidirlo, qué forma de organización es la mejor para el texto, cuáles son las características del tipo de texto por escribir, cómo será su diagramación;
- ▲ cada vez que debaten sobre una noticia que se ha leído en clase o se ha escuchado por la radio;
- ▲ cuando tienen que tomar una decisión colectiva en la clase y las opiniones son encontradas;
- ▲ cuando se abre polémica sobre un tema;
- ▲ cuando analizan y debaten sobre datos obtenidos o sobre conceptos de interés en diversos proyectos de Ciencias Sociales.⁶

SITUACIONES DE REFERENCIA

Todas las situaciones de producción grupal. Lectura de cuentos. Lectura del diario. Escuchar la radio.

⁶ Véase *Ciencias Sociales. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo, Actualización curricular*, M.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum, 1996, págs. 53 y 56.

ENTREVISTAR.

La entrevista es un género muy conocido por los niños porque se difunde con mucha frecuencia a través de los medios. Es una modalidad de interacción verbal pautada que parte de un propósito específico. Resulta atrayente porque permite a los chicos desenvolverse en una situación comunicativa que requiere un grado de *formalidad* que no es habitual en las relaciones sociales familiares o escolares.

La entrevista se realiza en general con un interlocutor *adulto*, desconocido para los niños (o conocido indirectamente a través de su obra, como ocurre cuando entrevistan a un escritor cuyos libros han leído o escuchado leer). Requiere una planificación previa y la realización de actividades preparatorias de las cuales depende, en gran parte, el logro de los objetivos propuestos: el entrevistador deberá informarse previamente –sobre el tema o sobre el entrevistado– y tomar notas, a partir de las cuales diseñará el cuestionario-eje de la entrevista. Las preguntas formuladas deben responder a un tema central y estar articuladas entre sí.

La realización de entrevistas en la escuela supone *adecuación del registro*, búsqueda de *coherencia* –ya que las preguntas formuladas deben responder a un tema central y estar articuladas entre sí– y de *organización*, pues ésta determina la secuencia en que se formulan las preguntas.

Asimismo, durante su desarrollo, el entrevistador debe estar atento para repreguntar si la respuesta obtenida no se ajusta a su propósito o si su pregunta no fue adecuadamente interpretada, para retomar lo ya dicho si advierte alguna contradicción, para establecer comparaciones entre varias respuestas, para intentar conclusiones parciales, para incluir preguntas que no había previsto si aparece algún tema que considera oportuno desarrollar.

Quehacer del entrevistador

- ▶ Tener presente el propósito al preparar la entrevista (obtener mayor información acerca de un tema o acerca del entrevistado) y seleccionar las preguntas en función de éste.
- ▶ Buscar información en los textos, reconstruirla para delimitar sobre qué se va a preguntar.
- ▶ Preguntar lo que no se encontró en los textos.
- ▶ Escuchar para evitar preguntar sobre lo ya dicho.
- ▶ Pedir aclaraciones cuando se advierte alguna ambigüedad o contradicción.
- ▶ Escuchar para ajustar las preguntas siguientes.
- ▶ Suprimir preguntas que ya fueron respondidas sin haber sido formuladas.
- ▶ Usar el grabador para volver a escuchar la entrevista y transcribir algún fragmento.

Quehacer del oyente

- ▶ Seguir entrevistas radiales o televisivas.

ENTREVISTAR.

Los alumnos realizan entrevistas:

- ▲ cuando resulta valioso procurar un contacto directo por el interés que despierta el entrevistado;
- ▲ cada vez que es necesario consultar con un experto, un especialista, una figura pública, para obtener información que no se halla en los textos;
- ▲ en el curso de un proyecto para cotejar las opiniones del entrevistado con la información encontrada en los textos. En el primer ciclo podrán entrevistar a un escritor cuya obra ya han leído, a un actor que han visto actuar en teatro, a un familiar o a un vecino para obtener testimonios;
- ▲ cuando han visitado una muestra de pintura o escultura, o bien han presenciado una obra de teatro y se presenta o se procura la oportunidad de entrevistar al artista;
- ▲ cuando, en el curso de diferentes proyectos de Ciencias Sociales, consultan a padres, directores, maestros, chicos.⁷

SITUACIONES DE REFERENCIA

Producción de afiches para una campaña sanitaria (primer grado). Asistencia a una muestra artística. Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos (segundo grado). Transcripción de un reportaje para una publicación (tercer grado).

NARRAR/
ESCUCHAR HISTORIAS.

Relatar las propias experiencias

Desde muy temprana edad y a lo largo de toda la vida, es a través del lenguaje como cada ser humano estructura su propia historia; son las exigencias del lenguaje las que lo llevan a organizarla en "episodios", "anécdotas" o "secuencias", y es a través de él como cada uno, al relatar su historia, le otorga continuidad y sentido para sí mismo y para los otros. El relato es la forma en que "naturalmente" los humanos organizan la experiencia.⁸ El inicio, los detalles, las relaciones entre los sucesos, el final elegido son el producto de la interpretación que el relator construye de esos hechos, del significado que les atribuye, del modo en que hace suya su propia historia y se convierte en protagonista de ella. La escuela contribuye proveyendo un auditorio nuevo y diversificado, por lo que el relator deberá explicitar aspectos que en un relato familiar pueden darse por sobreentendidos. La escuela provee también ocasión de ampliar el campo de experiencias desde aquellas propias de la vida cotidiana hasta las que provienen de las situaciones de aprendizaje propuestas.

⁷ *Ciencias Sociales. Documento de trabajo n° 2, ibid.*

⁸ Bruner, Jerome y Susan Weisser. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas", en Olson y Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 1995.

*NARRAR/
ESCUCHAR HISTORIAS.*

Quehacer del narrador

- ▶ Seleccionar un momento particular (inmediato o remoto) para dar inicio al relato.
- ▶ Elegir los hechos que puedan resultar interesantes para los oyentes.
- ▶ Organizar los sucesos que se relatan, estableciendo relaciones causales y temporales.
- ▶ Reorganizar la secuencia de los hechos para que otros puedan interpretarlos.
- ▶ Elegir personajes, diálogos, sensaciones, en función del efecto que se desea provocar en los oyentes.
- ▶ Seleccionar episodios que se unen causalmente.
- ▶ Escoger un momento culminante como cierre del relato.

Los niños relatan sus propias experiencias cada vez que refieren a sus compañeros una experiencia desarrollada en la escuela en el marco de un proyecto, una salida, un suceso o un partido, en la que han trabajado en pequeños grupos o individualmente y cada uno desconoce lo sucedido con los otros.

*Renarrar historias conocidas ante la clase /
escuchar relatos para renarrarlos*

Quehacer del narrador

- ▶ Narrar frente a un auditorio amplio tratando de captar su interés, caracterizar los personajes imitando con la voz o la entonación su forma de hablar.
- ▶ Acelerar o lentificar el relato con la intención de crear suspenso o generar sorpresa en la audiencia.
- ▶ Graduar el volumen de la voz para ser escuchado por todos.
- ▶ Agregar u omitir detalles para hacer más entretenido el relato. Contextualizarlo tomando en cuenta los probables conocimientos de la audiencia, anticipando sus lagunas y ofreciendo la información necesaria.
- ▶ Relatar un dibujo animado o una película, lexicalizando la historia.

Quehacer del oyente

- ▶ Escuchar atentamente narraciones para tratar de evocarlas, la primera vez globalmente y luego empleando estrategias tales como pedir al narrador que repita un fragmento o toda la narración para poder prestar atención a los detalles, preguntar al narrador por aquello que no se está seguro de haber comprendido bien, tomar notas de algunos pasajes clave para poder reconstruir la totalidad del relato. Escuchar para tratar de evocar es una forma de escucha muy atenta, comprometida, en la que el oyente mismo hace un esfuerzo por controlar que, a la vez que comprende el sentido global del relato, no pierde detalle.

NARRAR/
ESCUCHAR HISTORIAS.

- Reconocer historias reales y relatos fantásticos como diferentes formas de contar acerca del pasado.⁹

Los niños narran:

- ▲ cada vez que, a pedido del docente, relatan una película, obra teatral o programa televisivo que han visto y se vincula con temas que se están tratando en clase, con textos que se han leído o con temas de su interés;
- ▲ cuando cuentan los cuentos de los abuelos. Al hacerlo aprenden que en distintas regiones se emplean giros propios, identifican algunos, los comparan con la manera propia de expresar una idea similar, hallan semejanzas entre algunos personajes arquetípicos de distintas culturas (como el embustero), analizan la vinculación entre los personajes y el paisaje;
- ▲ cuando relatan a sus compañeros un cuento que han leído.

Los niños escuchan activamente narrar:

- ▲ cuando recopilan y analizan testimonios orales y relatos de adultos para reconocer los cambios y permanencias a través del tiempo en las normas de la familia y la escuela para indagar la historia personal.¹⁰

SITUACIONES DE REFERENCIA

Lengua. Documento de trabajo n° 2: *Círculo de lectores de cuentos (segundo grado)*. *Los chicos leen una obra de teatro (tercer grado)*. Lengua. Documento de trabajo n° 5: *Contar historias de los abuelos*.

COMENTAR/SOLICITAR Y
EVALUAR COMENTARIOS.

Comentar supone tomar la palabra para expresar una opinión, verter impresiones personales, emitir juicios de valor, poner en duda, sostener una posición, recomendar, extraer conclusiones sobre la propia experiencia o lo que se ha leído. Comentar es compartir, analizar críticamente, evaluar. El comentario progresa en la medida en que quien lo formula logra mayor fundamentación y eficacia.

Quehaceres de los comentaristas

- Extraer conclusiones a partir de lo leído.
- Opinar acerca de cómo una historia está contada.

⁹ *Ciencias Sociales. Documento de trabajo n° 2, op. cit.*, págs. 36 y 42.

¹⁰ *Ibid*, págs. 30 y 35.

COMENTAR/SOLICITAR Y
EVALUAR COMENTARIOS.

- ▶ Tomar posición frente a una noticia, una información, un hecho, un tema de interés general.
- ▶ Resumir para contextualizar el comentario e involucrarse en el resumen.
- ▶ Persuadir a los oyentes para que se identifiquen con el comentario.
- ▶ Someter la producción propia a la consideración de otros, requiriendo comentarios, sugerencias, consejos.
- ▶ Compartir semejanzas y diferencias entre la propia experiencia y lo que se ha leído, entre distintas interpretaciones de lo que se está leyendo.

Los alumnos del primer ciclo hacen comentarios:

- ▲ cuando intercambian opiniones acerca de lo que están leyendo o han leído;
- ▲ cuando escuchan al maestro leer una noticia, cuando la leen por sí mismos, cuando la escuchan por radio y toman posición frente a ella;
- ▲ cuando seleccionan entre varias opciones un texto y justifican su elección;
- ▲ cuando leen o escuchan leer a su maestro textos escritos en diversos países de habla española y se encuentran con variedades regionales de la lengua.

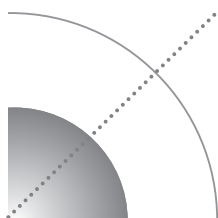
SITUACIONES DE REFERENCIA

El maestro lee un cuento. El maestro lee una noticia. Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional (primer grado).

Producción del reglamento de la biblioteca (primer grado). Producción de afiches para una campaña sanitaria (primer año). Círculo de lectores de cuentos (segundo grado). Los chicos buscan información en textos de divulgación científica (tercer grado).

A lo largo del primer ciclo, los alumnos realizan un proceso que les permite pasar:

- De comunicarse con interlocutores conocidos y cercanos a poder hacerlo también con otros desconocidos o más distantes.
- De conversar sobre asuntos cotidianos a hacer intercambios sobre los temas vinculados con los contenidos de enseñanza.
- De participar en situaciones comunicativas espontáneas a hacerlo también en otras que requieren preparación previa.
- De necesitar la respuesta del interlocutor para sostener el propio discurso a preparar y realizar exposiciones breves y asistidas por el maestro.
- De discutir sin exponer sus argumentos a justificar sus posiciones.
- De participar en redes comunicativas con un interlocutor o con un pequeño grupo a hacerlo en redes más amplias.
- De emplear un léxico familiar a utilizar vocabularios más específicos o más vinculados con la ciencia, el arte y la tecnología, ajustándolos en función del propósito comunicativo.
- De participar en situaciones comunicativas informales a hacerlo en otras con mayor grado de formalidad.
- De relatar sólo sus experiencias personales a narrar lo que han leído, las experiencias de aprendizaje en las que han participado, lo que han visto a través de los medios.
- De narrar asociando episodios contiguos a organizar su relato siguiendo un hilo argumental.
- De usar un registro coloquial a emplear una variedad de registros cada vez más amplia y comenzar a reflexionar sobre su existencia.
- De intervenir en los intercambios grupales de forma desordenada a diferir la respuesta hasta que el compañero termine de hablar, centrándose en el tema definido.



EVALUACIÓN

El proceso de evaluación didáctica se concibe aquí como el análisis de las relaciones entre las condiciones brindadas por la enseñanza y los aprendizajes progresivamente concretados por los alumnos. Desde esta perspectiva, es fundamental tomar en cuenta que:

- las condiciones efectivamente creadas por la enseñanza pueden ser evaluadas en sí mismas, analizándolas a la luz de los propósitos planteados;
- los aprendizajes de los alumnos sólo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en las que se produjeron;
- la evaluación didáctica se refiere exclusivamente al aprendizaje de los contenidos que fueron enseñados;
- idénticas condiciones de enseñanza generan diversos aprendizajes en niños diferentes, dado que en el aula se encuentran personas con diferentes historias, que pertenecen a diferentes grupos humanos cuyo patrimonio cultural no coincide exactamente y dado que el aprendizaje –lejos de ser un fiel reflejo de la enseñanza– supone un proceso activo de asimilación que cada sujeto pone en acción a partir de sus conocimientos previos.

Poner en primer plano al evaluar la estrecha relación entre los aprendizajes escolares y las condiciones brindadas por la enseñanza es particularmente importante en el caso de Prácticas del Lenguaje, área tradicionalmente decisiva –sobre todo en el primer ciclo– para el destino escolar de los niños. Evaluar lo que no se ha enseñado –es decir, lo que algunos niños han tenido mayores oportunidades que otros de aprender en su medio social, fuera de la escuela– supone siempre un fuerte riesgo de discriminación escolar, riesgo que es aún mayor en esta área y en este ciclo.

Para democratizar las prácticas de lectura y escritura, para evitar que la escuela contribuya a consolidar la discriminación social, es también fundamental centrar la evaluación en los progresos realizados por los niños a partir del estado de sus conocimientos al comenzar su escolaridad o al ingresar a un grado determinado. En efecto, en relación con la alfabetización inicial, los puntos de partida de los alumnos de un grupo suelen ser muy diversos: varían según el grado de utilización previa de la lengua escrita, es decir, según los usos que de ella se hacen en la comunidad de origen de los niños, según su mayor o menor experiencia en el Nivel Inicial. Además de incluir en la enseñanza los elementos necesarios para que todos los alumnos puedan avanzar en la elaboración de los conocimientos requeridos, es esencial concebir la evaluación –no sólo la evaluación formativa, sino también la evaluación final, vinculada a la acreditación– en términos de progresos más que en términos de logros predeterminados. Como se señala en la caracterización del primer ciclo: "Considerando la heterogeneidad constitutiva de los grupos escolares, la

evaluación de los aprendizajes debe realizarse teniendo en cuenta los diversos puntos de partida y las características socioculturales de los alumnos. *De poco vale considerarlos en las actividades y propuestas de enseñanza si luego se intenta una evaluación que exija rápidamente los mismos puntos de llegada. Evaluar los progresos de los alumnos implica entonces apreciar los conocimientos adquiridos en función de sus puntos de partida, considerar sus progresos no sólo en dirección a aquello que se espera sino también en relación con su situación inicial.*"¹¹

Ahora bien, ¿cómo evaluar los progresos de los niños? *Los parámetros a considerar al evaluar se van construyendo a partir de lo que se ha enseñado y de las condiciones en que se ha desarrollado la enseñanza*, tal como puede apreciarse en los siguientes ejemplos relativos al período de la alfabetización inicial:

■ Si se ha trabajado en el sentido de que los niños aprendan a pedir con precisión creciente la información que necesitan cuando están leyendo o escribiendo por sí mismos, podrá considerarse como un indicio seguro de progreso la aparición de preguntas cada vez más específicas, que revelan la adquisición y utilización de conocimientos también específicos acerca del sistema de escritura así como de quehaceres propios del lector o el escritor. Cuando, en lugar de preguntar reiteradamente "¿qué dice aquí?" –como lo hacían en un comienzo al enfrentarse con un nuevo texto–, los niños se dirigen al maestro para hacerle consultas tales como "empieza con la de Carla y aquí está la casita de Hansel y Gretel... ¿dirá 'casa'?, ¿dice 'casa' o 'casita'?", es posible inferir que pueden ya utilizar los datos disponibles tanto en la imagen como en el texto para hacer una anticipación, para verificarla y para circunscribir su pregunta a aquello de lo que no están seguros; cuando, en lugar de preguntar cómo se escribe una palabra o frase completa (¿"cómo se escribe *elefante*?"), los niños se atreven a decir o anotar las partes que saben y a pedir sólo la información que necesitan ("empieza con 'e' y termina con 'te', pero... ¿cuál es la 'fa'?"), resulta posible inferir no sólo que utilizan ya algunas grafías con su valor sonoro convencional, sino también que han aprendido –en tanto escritores– a distinguir lo que saben de lo que no saben.

■ Si se ha propiciado sistemáticamente que –en lugar de consultarlo todo con el maestro–, los niños resuelvan problemas que se les plantean al escribir o al leer estableciendo relaciones con la escritura de palabras conocidas y que recurran a las diversas fuentes de información existentes en el aula, serán indicios indudables de progreso la formulación de preguntas o anticipaciones que ponen en acción dichos conocimientos previos ("¿en 'dijo' tengo que poner la 'jo' de 'José'?", "aquí –señalando la palabra "rinocerontes" en un libro sobre animales– debe decir 'Ri...', porque empieza con la de Rita), la búsqueda autónoma y la localización cada vez más exitosa en portadores conocidos de la información necesaria ("sí, dice 'rinocerontes', porque fui a fijarme en el cartel de los días de la semana y termina igual que el segundo, que es martes") o el pedido selectivo de información a los compañeros que pueden disponer del dato buscado ("Rafael, ¿cómo era la 'ra'?")...

■ Si se favorece permanentemente la cooperación entre los niños en la pro-

¹¹ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo*, 1999, pág. 39.

ducción e interpretación de escrituras y se propicia una autonomía creciente de los alumnos al leer y escribir por sí mismos, se observará que ellos comienzan a apropiarse de estrategias puestas en acción por el maestro: en lugar de "ayudar" a sus compañeros sustituyéndolos en la resolución de los problemas (dictándoles las letras de lo que quieren escribir, escribiendo o leyendo por ellos), comienzan a proponer alternativas de escritura para que el compañero elija, a ofrecerle palabras en las que puede inspirarse, a recordarle en qué portador se encuentra la información buscada, a hacer memoria de escrituras ya encontradas en otros textos, a hacerle notar que ha escrito de la misma manera dos palabras diferentes... Estas ayudas constituyen indicios importantes de los aprendizajes realizados por los niños: al observar de qué modo colaboran con los demás, se puede inferir que –aunque no sea posible observarlo directamente– ellos pueden valerse de esas estrategias también para sí mismos, cuando se encuentran frente a problemas similares.

■ Si se ofrece a los niños una intensa interacción con material escrito convencional y múltiples oportunidades de escribir por sí mismos; si se les permite desplegar sus propias anticipaciones al leer y sus hipótesis acerca de la escritura, así como confrontarlas con las de sus compañeros y con la escritura convencional, debatir y argumentar a favor de sus ideas e intentar coordinarlas con las de los demás, entonces será posible ir detectando en los niños avances como los siguientes: comienzan a seleccionar al escribir exclusivamente grafías pertenecientes a nuestro sistema de escritura –descartando grafías no convencionales en caso de que antes las emplearan–, controlan progresivamente sus propias escrituras y coordinan de manera cada vez más ajustada los aspectos cuantitativos y cualitativos, amplían el repertorio de letras conocidas y las utilizan con mayor pertinencia –incorporando cada vez más consonantes y seleccionando con frecuencia creciente aquellas que efectivamente están incluidas en la palabra que están escribiendo. La escritura cooperativa y los esfuerzos por leer las producciones de sus compañeros contribuyen a generar en cada niño una capacidad creciente de releer su propia escritura y de hacer las autocorrecciones que están a su alcance: detectan que les "falta una (letra)" y la ponen al final de la palabra que han escrito –aunque no sea ése el lugar que le corresponde–; si en un comienzo consideraban que esa letra era necesaria para completar la escritura pero podía ser cualquiera, se preocupan luego por buscar cuál es la letra que corresponde; si antes colocaban la letra en cuestión al final de la escritura ya producida, pasan más tarde a determinar también el lugar que debe ocupar en la palabra...

■ Si la práctica de la lectura es cotidiana en el aula, si el docente opera como lector y los alumnos son concebidos también como lectores plenos, los niños aprenderán a seleccionar de manera cada vez más autónoma los textos que responden al propósito planteado en determinada situación –apoyándose no sólo en las imágenes sino también en la organización del texto, en la existencia o no de subtítulos o epígrafes...–; utilizarán con eficacia creciente lo aprendido al leer otros textos del mismo género cuando hagan anticipaciones en relación con el que se está leyendo y harán preguntas cada vez más pertinentes al tipo de texto; tomarán la iniciativa de solicitar al maestro que les lea y

su pedido será cada vez más específico –algún cuento, determinado cuento que ya se ha leído, un cuento de tal autor, un cuento de piratas–; solicitarán hojear los nuevos libros llegados a la biblioteca del aula o de la escuela...

■ Si se ofrece a los niños frecuentes oportunidades de leer por sí mismos –de explorar los textos, de localizar dónde dice algo, de "seguir" una canción conocida, de enfrentar el desafío de determinar qué dice en un texto desconocido– con la colaboración de los otros lectores presentes en el aula, entonces podrán utilizar cada vez mejor los datos contextuales tanto para circunscribir dónde leer como para realizar anticipaciones acerca del contenido; irán coordinando progresivamente diversos índices cuantitativos y cualitativos provistos por el texto para corroborar, rechazar o ajustar sus anticipaciones; se atreverán a buscar en un texto que el maestro les ha leído una determinada información o cierto episodio de la narración apelando a su conocimiento del texto para orientar su búsqueda (la información o el episodio buscados se encuentra al comienzo o hacia el final del texto, se alude allí a una persona o personaje cuyo nombre escrito es conocido, la información en cuestión aparece –según recuerdan los lectores– en el epígrafe de cierta foto).

■ Si, en el curso de una diversidad de situaciones de lectura de textos de diferentes géneros, se los alienta a tomar en consideración la información visual provista por el texto para verificar o rectificar sus anticipaciones así como para producir otras nuevas, los niños comienzan a tomar en cuenta indicios en los que antes no reparaban: ya no se centran sólo en el comienzo o el final de la escritura que intentan interpretar sino también en algunas otras de las partes que la componen, la repetición de una forma gráfica se convierte para ellos en una base para descubrir su significado cuando suponen que esa forma representa una palabra o frase que también se repite en el texto oral correspondiente –el estribillo de una canción conocida, el nombre de un personaje, una fórmula como "¡qué grandes ... tienes!"– o cuando se trata de una onomatopeya habitual en las historietas que frecuentan ("es en esta parte donde cuentan que llegó el Lobo, porque aquí dice 'toc-toc-toc'"); las rayas de diálogo, los signos de exclamación o interrogación y las mayúsculas comienzan a ser utilizados como pistas para hallar lo dicho por algún personaje o su nombre...

■ A medida que progresan en sus posibilidades de leer por sí mismos, los niños utilizan de manera cada vez más pertinente lo aprendido en situaciones anteriores: reconocen escrituras que permanecen estables en diversos textos –los nombres de personajes que reaparecen en diferentes libros de una misma colección, las palabras referidas a personajes propios de un género muy frecuentado (*hadas, brujas, ogros, princesas, piratas...*), las expresiones que se reiteran en diferentes materiales en los que se busca información sobre un mismo tema– y se acrecientan sus posibilidades de localizar palabras o frases cuyas escritura es conocida entre otras que no lo son tanto, al mismo tiempo que pueden apoyarse en las partes conocidas de una escritura desconocida para desentrañar su significado ("*La... ésta es la 'ga' de gato... lli... la gallina de los... de los... aquí al final dice 'oro'... ¡Ah! ¡Ya sé qué cuento es éste! ¡La gallina de los huevos de oro!*"). Es así como, al adquirir una mayor confianza en sí mismos como lectores, se atreven a emprender la lectura de textos desconocidos

corriendo el riesgo de anticipar y preocupándose por verificar cuidadosamente sus anticipaciones.

■ A medida que aumenta su experiencia como dictantes, los niños van tomando a su cargo una cantidad creciente de decisiones: dictan utilizando un léxico más cercano al que es propio del lenguaje escrito y del género que se produce; comienzan a diferenciar en el interior de lo que se dice lo que debe registrarse en el texto escrito; dan algunas indicaciones acerca de la puntuación y espacialización del texto (señalan la necesidad de bajar al renglón siguiente después del encabezado de una carta o para separar episodios dentro de un relato, aclaran que un personaje "grita" o "pregunta", por ejemplo); solicitan al maestro relecturas más frecuentes de lo que ya se ha escrito para sostener el hilo del relato; anticipan cada vez más ajustadamente el registro lingüístico apropiado al texto que se escribe (cuando se trata de una carta formal o cuando, al producir un cuento, hay que decidir de qué modo habla el rey o cómo se dirigen a él los otros personajes, por ejemplo).

■ A medida que progresan en sus posibilidades de escribir por sí mismos, atendiendo tanto a los problemas que les plantea el manejo del sistema de escritura como a los involucrados en la composición del texto, los niños introducen en sus producciones algunas de las adquisiciones que están haciendo como dictantes; pueden discutir de manera cada vez más productiva con sus compañeros al planificar un texto que están produciendo en pequeño grupo, van interiorizando la necesidad de planificar y pueden anticipar al hacerlo que volverán a presentárseles algunos problemas ya enfrentados al escribir otros textos del mismo género; mientras producen en grupo un texto se muestran cada vez más capaces de tomar en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar, de adoptar el punto de vista del lector cuando revisan y de preguntarse entonces si la información que han incluido será suficiente para que el lector comprenda lo que han querido decir, si han logrado expresar con claridad cuál es el personaje que realiza tal acción o dice tal frase; cuando lo consideran necesario, someten su texto a la consideración de algún compañero para que éste les ayude a dar respuesta a sus interrogantes; desarrollan una capacidad notable para detectar repeticiones innecesarias y comienzan a probar diferentes recursos para evitarlas; pueden detectar algunas ambigüedades al leer las producciones de sus compañeros –en tanto que sólo más tarde lo hacen en las propias– y hacer sugerencias para resolverlas (sugieren, por ejemplo, repetir el nombre de un personaje en lugar de omitirlo, para evitar que el lector piense que se está hablando de otro de los personajes antes mencionados); buscan recursos para distinguir la narración de la cita de lo dicho por alguna persona o algún personaje (usan puntuación no convencional para marcar el pasaje de lo narrado a lo citado o cambian el tipo de letra al anotar lo dicho por un personaje, por ejemplo); cuando están revisando un texto dirigido a un destinatario específico, se preocupan por el efecto que puede producir en él y hacen sucesivas revisiones para evitar expresiones que puedan resultar agresivas u ofensivas o que puedan dar una imagen no deseada de los "escritores"... Es así como los niños van aprendiendo paulatinamente a controlar su propia escritura.

■ A medida que aumenta su experiencia como lectores –gracias a la lectura

constante por parte del maestro y también a la que ellos llevan a cabo directamente-, los niños van definiendo preferencias cada vez más nítidas (tal cuento, tal tipo de cuentos, los cuentos de tal autor) y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer; relacionan lo que están leyendo con experiencias vividas y con otros textos leídos, aceptan cada vez mejor la posibilidad de que existan interpretaciones diferentes de la propia para un mismo texto, defienden sus interpretaciones e intentan comprender las de sus compañeros; colaboran en el proceso de comprensión de los textos que se leen grupalmente compartiendo con sus compañeros informaciones previas que tienen y que les parecen relevantes para entender mejor el texto. Adquirir seguridad creciente como lectores les permite animarse a seguir leyendo aún cuando no entiendan algunos fragmentos –porque, en el curso de las experiencias de lectura anteriores, han descubierto que esa estrategia suele ser productiva– y les permite también decidir, cuando no obtienen el resultado esperado, volver atrás para releer y esforzarse por comprender lo que originalmente no habían entendido, pidiendo ayuda al maestro o los compañeros cuando lo consideran necesario... Acuden con frecuencia creciente a la biblioteca y toman la iniciativa de pedir libros en préstamo, de elegir algún material para compartir su lectura en clase, de comentar con el maestro y los compañeros lo que han leído en la escuela o fuera de ella...

Ahora bien, es importante tomar en cuenta que un mismo indicador puede tener sentidos diferentes: un comportamiento que es señal indudable de progreso en algunos casos puede no serlo en otros. Una anticipación más o menos aproximada del significado de un fragmento de texto, por ejemplo, cobrará un valor diferente en función de la historia del lector que la produce: si se trata de un niño que habitualmente se aferra al descifrado sin atreverse a anticipar, debe ser interpretada como un progreso –aunque sea equivocada– porque lo esencial es que el niño está modificando su posición frente a la lectura, está intentado construir significado en lugar de sostener su dependencia total de la información visual; si se trata, en cambio, de un niño que habitualmente no toma en cuenta los indicios provistos por el texto y se limita a adivinar basándose en la imagen, la anticipación –aunque sea casualmente correcta– será una nueva muestra de que no se ha logrado aún que el niño tome en cuenta alguno de los indicios que podrían ayudarlo a controlar sus anticipaciones y de que es necesario generar nuevas intervenciones didácticas que le permitan avanzar en tal sentido. Del mismo modo, comenzar a recurrir a diversos portadores de texto para buscar *cómo se escribe* tal o cual palabra o parte de palabra y reproducirla en el texto que se está escribiendo representa indudablemente un progreso cuando quien lo hace es un niño que hasta ese momento utilizaba un repertorio muy limitado de letras (las de su nombre, por ejemplo) para producir cualquier escritura, pero este mismo comportamiento tendrá un valor muy diferente cuando se trata de un niño que habitualmente se limita a copiar y no se atreve a producir por sí mismo ninguna escritura, ya que en este caso –lejos de representar un progreso– tal comportamiento pondrá en evidencia una vez más la necesidad de construir intervenciones didácticas que ayuden al alumno a poner en acción al escribir

lo que ha aprendido en situaciones anteriores y a confiar en sus propias posibilidades como productor de escrituras.

Al reconocer que un mismo comportamiento puede revestir sentidos tan diferentes, se pone en evidencia una vez más la necesidad de evaluar los progresos de cada alumno en relación con sus propios conocimientos y estrategias anteriores.

Para establecer los progresos realizados por los niños, son instrumentos esenciales la observación y el registro de lo que sucede en la clase, de las diferentes respuestas de los alumnos frente a ciertas intervenciones de enseñanza, de los rasgos más significativos del desempeño de cada niño como lector y escritor y, en general, como practicante del lenguaje. Esta tarea resulta realizable cuando se centra la observación en las actividades desarrolladas en grupos pequeños, en las cuales es posible apreciar el desempeño de cada niño. Coleccionar producciones de los chicos para comparar las realizadas en diferentes situaciones y en diferentes momentos del año escolar es un recurso complementario que puede aportar información relevante en relación con los progresos en escritura.

El proceso de evaluación se realiza entonces fundamentalmente a través del análisis de lo sucedido en las situaciones de aprendizaje. Sólo en algunos casos resulta necesario plantear actividades específicamente dirigidas a evaluar, entre las cuales es importante incluir instancias de evaluación grupal. Un buen momento para favorecer la reflexión de todo el grupo acerca de lo realizado es aquel en que se da término a un proyecto más o menos prolongado (que ha durado dos o tres meses, por ejemplo). Estas *pausas evaluativas* permiten a los niños tomar 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 niño puede apreciar sus propios progresos y dificultades. Asimismo, los trabajos realizados por parejas o pequeños grupos –ya sea en el marco de los proyectos o de otras secuencias de actividades– pueden ser evaluados no sólo por el maestro sino también por los miembros del pequeño grupo, tomando en cuenta la contribución de cada uno a la tarea compartida, la responsabilidad y el esfuerzo puestos en juego, los aprendizajes logrados y las dificultades enfrentadas. Es así como los niños irán construyendo progresivamente criterios para identificar sus propios aprendizajes como practicantes del lenguaje y como miembros de grupos de trabajo.

La participación de los niños como *sujetos de la evaluación* –y no sólo como objetos de ella– hace posible incluir en el análisis los puntos de vista de los alumnos y confrontarlos con los del docente. Coordinar los puntos de vista de todos los involucrados en la enseñanza y el aprendizaje es dar un paso decisivo hacia una mayor objetividad en la evaluación.

Así concebido, además de recoger y reelaborar elementos fundamentales en relación con el aprendizaje de los alumnos, el proceso de evaluación permite tomar decisiones fundamentadas para mejorar la enseñanza.

Finalmente, es necesario señalar que la evaluación –al igual que la enseñanza– supone un trabajo cooperativo entre los maestros del ciclo, con la orientación del coordinador. Este trabajo en equipo permitirá decidir, en fun-

ción de las condiciones didácticas que se vayan creando en cada escuela y de los aprendizajes que efectivamente se generen, cuál es la contribución que cada grado puede hacer al cumplimiento de los objetivos propuestos para el ciclo.

Se enuncian a continuación los objetivos previstos para el primer ciclo, para cuyo cumplimiento diferentes alumnos pueden requerir diversos grados de asistencia del docente o de cooperación de los compañeros.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En relación con la *lectura*, el trabajo a desarrollar en el aula reunirá las condiciones necesarias para asegurar que los alumnos sean progresivamente capaces de:

- Incorporarse como miembros activos a la comunidad escolar de lectores recurriendo a la lectura para cumplir diferentes propósitos e interactuando con los otros al contar, recomendar, comentar y discutir lo que se está leyendo o se ha leído.
- Acudir por sí mismos a la biblioteca del aula y a la de la escuela para cumplir diversos propósitos lectores, desempeñándose con la independencia conquistada por haber asistido asiduamente a ellas en el marco de actividades organizadas por el maestro.
- Elegir, entre varias fuentes intensamente utilizadas en la biblioteca o en el aula, la más adecuada para encontrar una información necesaria en el marco del proyecto que se está desarrollando.
- Localizar los pasajes que incluyen la información buscada apoyándose en indicadores –títulos y subtítulos, índice, recuadros, negritas, datos provistos por portadas y contraportadas...– utilizados con frecuencia en clase al explorar otros textos del mismo género.
- Leer por y para sí mismos textos de géneros conocidos por haber sido muy frecuentados en el aula.
- Organizar la propia acción siguiendo las indicaciones de un texto instruccional o las consignas del docente, en relación con textos de géneros conocidos y adoptando modalidades previamente puestas en acción en la clase.
- Preguntarse por las intenciones del autor y ubicarse críticamente frente a ellas, en función de las discusiones sostenidas en el aula y con ayuda del maestro o los compañeros.

En relación con la *escritura*, el trabajo a desarrollar en el aula reunirá las condiciones necesarias para asegurar que los alumnos sean progresivamente capaces de:

- Comenzar a actuar como miembros de una comunidad de escritores, desarrollando con ayuda del docente quehaceres tales como: consultar con los compañeros mientras planifican sus textos, pedir colaboración en la revisión

del propio escrito y someterlo a la consideración de otros lectores, ayudar a detectar problemas y aportar ideas para resolver los problemas planteados.

- Recurrir por sí mismos a la escritura para retener o reorganizar información y para comunicarse con otros.
- Formular con precisión creciente los interrogantes planteados en el curso de la escritura al consultar con el maestro o los compañeros.
- Acudir a diversas fuentes de información disponibles en la clase o en la biblioteca para resolver problemas que se presentan en el curso de la escritura, seleccionándolas de manera cada vez más pertinente y buscando las soluciones a los problemas planteados cada vez con mayor autonomía.
- Cuidar, con ayuda de maestros y compañeros, aspectos específicos del texto –antes de ser presentado o publicado– tales como: la presencia de aquellas características del género que hayan sido trabajadas en el aula, la adecuación del texto a los propósitos y destinatarios previstos, la relación con el tema de los diversos aspectos incluidos en el escrito, la conexión entre distintas partes del texto, la utilización del registro más adecuado a la situación, el uso de signos de puntuación en casos que han sido objeto de reflexiones en la clase, la ortografía de palabras frecuentes o nucleares en el texto específico, la espacialización y presentación del escrito.
- Comenzar a asumir el punto de vista del lector potencial al releer sus escritos –gracias a la progresiva internalización de los interrogantes y observaciones de otros lectores sobre sus textos– y a considerarlos con mayor objetividad, descentrándose de las propias intenciones.

En relación con la *oralidad*, el trabajo a desarrollar en el aula reunirá las condiciones necesarias para asegurar que los alumnos sean progresivamente capaces de:

- Adecuar las intervenciones orales y la modalidad de escucha a los diferentes propósitos de situaciones comunicativas que requieran conversar en grupo, expresar sentimientos y opiniones, defender puntos de vista, relatar experiencias o narraciones leídas.
- Participar activamente, como hablante o como oyente, en diferentes situaciones de comunicación oral, aceptando y tomando en consideración las opiniones ajenas y respetando los diferentes modos de hablar.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Curricula. *Consideraciones generales. Documento de trabajo n° 3*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997, segunda edición.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Curricula. *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General (Educación Primaria y Media, según denominación vigente)*, Buenos Aires, 1999.
- *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo (Educación Primaria y Media, según denominación vigente)*, Buenos Aires, 1999.
- *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Segundo ciclo (Educación Primaria y Media, según denominación vigente)*, Buenos Aires, 1999, tomos 1 y 2.
- *Documentos de actualización y desarrollo curricular*, disco compacto, Buenos Aires, 1999. (Recopilación de documentos de desarrollo curricular, 1991-1994, y de actualización curricular, 1995-1998, elaborados por la Dirección de Curricula.)
- *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, Buenos Aires, 2000.
- *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, Buenos Aires, 2000.
- *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4*, Buenos Aires, 2001.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Consejo Federal de Cultura y Educación. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, República Argentina, 1995.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación. *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*, Buenos Aires, 1986.

ARTES

- AKOSCHKY, J. y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ARNHEIM, Rudolph. *Consideraciones sobre la educación artística*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- EISNER, Elliot. *Procesos cognitivos y currículum*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- HARGREAVES, D. J. *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1989.
- HERNÁNDEZ, F. y M. VENTURA. *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Barcelona, Graó, 1994.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Artes. Documento de trabajo n° 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1995, Temas de Educación.

MÚSICA

- DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.
- FERRERO, M. I. y S. FURNÓ. *Musijugando*, Buenos Aires, Eme, 1999, versión corregida y aumentada.
- FREGA, A. L. *Música para maestros*, Barcelona, Graó, 1998.
- FURNÓ, S. y S. MALBRÁN. *Musiteca Opus 1*, Buenos Aires, Actilibro, 1991.
- GAINZA, V. H. de (edit.). *La improvisación musical*, Buenos Aires, Ricordi, 1986.
- *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*, Buenos Aires, Ricordi, 1995.
- *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*, Buenos Aires, Guadalupe, 1997.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Artes. Música. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- HARGREAVES, D. J. *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó, 1998.
- MALBRÁN, S. *El aprendizaje musical de los niños*, Buenos Aires, Actilibro, 1991.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Artes. Música. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.

- SAÏTTA, C. "Trampolines musicales", en Revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires, 1997.
- SCHAFER, M. *El compositor en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1983.
- *Cuando las palabras cantan*, Buenos Aires, Ricordi, 1984.
- *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1984.
- *Limpieza de oídos*, Buenos Aires, Ricordi, 1984.
- *El nuevo paisaje sonoro*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.
- *Hacia una educación sonora*, Buenos Aires, Ricordi, 1994.
- SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*, Madrid, Morata, 1991.

PLÁSTICA

- ALBERS, Joseph. *La interacción del color*, Madrid, Alianza Forma, 1996.
- ALDEROQUI, Silvia (comp.). *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- ARNHEIM, Rudolph. *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 1980.
- *El pensamiento visual*, Buenos Aires, Paidós, 1986.
- AUMONT, Jacques. *La imagen*, Barcelona, Paidós, 1992.
- BELJÓN, J. J. *Gramática del arte*, Madrid, Celeste Ediciones, 1993.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- DONDIS, D. A. *La sintaxis de la imagen*, Barcelona, Gustavo Gili, 1995.
- EISNER, Elliot. *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Artes. Plástica. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- GOMBICH, E. H.; J. HOCHVERG y M. BALCK. *Arte, percepción y realidad*, Buenos Aires, Paidós, 1973.
- LÓPEZ ANAYA, Jorge. *Historia del arte argentino*, Buenos Aires, Emecé, 1997.
- LÓPEZ CHUHURRA, Osvaldo. *Estética de los elementos plásticos*, Barcelona, Labor, 1975.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Artes. Plástica. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.
- NUN DE NEGRO, Berta. *Cómo leer los lenguajes artísticos en el nivel inicial y primer ciclo*, Buenos Aires, GEEMA Grupo Editor Multimedial, 1997.
- VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal, 1982.

TEATRO

- ANGOLOTI, Carlos. *Comics, títeres y teatro de sombras*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1990.
- BROOK, Peter. *El espacio vacío*, Barcelona, Península, 1973.
- CERVERA, Juan. *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*, Buenos Aires, Kapelusz, 1981.
- ELOLA, Hilda. *Teatro para maestros*, Buenos Aires, Marymar, 1989.
- *Teatro. Diario de encuentros con maestros*, Buenos Aires, Marymar, 1991.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Artes. Teatro. Documento de trabajo. Para pensar el teatro en la escuela*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- GONZÁLEZ, Héctor. *Juego, aprendizaje y creación*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.
- PARDO BELGRANO, María Ruth. *La magia del teatro*, Buenos Aires, Plus Ultra, 1997.
- PAVIS, Patrice. *Diccionario del Teatro*, Barcelona, Paidós, 1984.
- SERRANO, Raúl. *Dialéctica del trabajo creador del actor*, México, Cartago México, 1982.
- VEGA, Roberto. *El teatro en la comunidad*, Buenos Aires, Espacio, 1993.
- *El juego teatral. Aporte a la transformación educativa*, Buenos Aires, GEEMA, 1997.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

CIENCIAS NATURALES

- BENLLOCH, M. *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*, Madrid, Visor Libros, 1984.
- GEGA, P. *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1980.
- . *La enseñanza de las ciencias físicas en la escuela primaria*, Barcelona-Buenos Aires, Paidós, 1980.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Ciencias Naturales. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.
- HARLEN, W. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, Madrid, Morata, 1994.
- LEVINAS, M. L. *Ciencia con creatividad*, Buenos Aires, Aique, 1986.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Ciencias Naturales. Documento de trabajo n° 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- WEISSMANN, H. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

CIENCIAS SOCIALES

- AISENBERG, B. y S. ALDEROQUI (comps.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- . *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ALDEROQUI, S. (comp.). *Museos y escuelas: socios para educar*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- ALDEROQUI, S. y P. PENCHANSKY. *Guía turística de la Ciudad de Buenos Aires para chicas y chicos*, Buenos Aires, Estrada, 1998.
- BALE, J. *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid, MEC-Morata, 1989.
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza, 1991.
- CALVO, S.; A. SERULNICOFF e I. SIEDE (comps.). *Retratos de familia. Enfoques y propuestas para la enseñanza de un tema complejo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- CAMILLONI, A. "De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y espacio", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año IV, n° 6, 1995.
- CARRETERO, Mario. *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.
- . *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires, Aique, 1995.
- CARUSO, M. e I. DUSEL. *De Sarmiento a los Simpsons. Conceptos para pensar la educación contemporánea*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- DELVAL, J. "El conocimiento social", en *El desarrollo humano*, Madrid, Siglo XXI, 1994.
- EGAN, K. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.
- FINOCCHIO, S. (coord.). *Enseñar Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Flacso Acción - Troquel, 1993.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES - Cámara Argentina de la Construcción. *Buenos Aires se enseña. Material curricular y de capacitación docente sobre la problemática de la Ciudad para la enseñanza primaria*, Buenos Aires, 1991.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Ciencias Sociales. Documento de trabajo n° 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- PLUCKROSE, H. *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, MEC-Morata, 1993.
- ZELMANOVICH, P. *Efemérides, entre el mito y la historia*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

- BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata, 1988.
- GILBERT, J. K. "Educación Tecnológica: una nueva asignatura en todo el mundo", en *Revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 13, n°1, Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.
- INHOLDER, B. y D. DE CAPRONA. "Hacia el constructivismo psicológico: ¿estructuras?, ¿procedimientos? Los dos indisolubles", en Barbel Inhelder y Guy Cellierier, *Los senderos de los descubrimientos del niño*, Barcelona, Paidós, 1996.
- . "Una línea de investigación", en Barbel Inhelder y Guy Cellierier, *Los senderos de los descubrimientos del niño*, Barcelona, Paidós, 1996.
- JACOMY, Bruno. *Historia de las técnicas*, Buenos Aires, Losada, 1992.

- MOUNOUD, Pierre. *La estructuración del instrumento en el niño*, Brasil, Glem, 1980.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Educación Tecnológica. Documento de trabajo n° 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- . *Educación Tecnológica. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.
- RODRÍGUEZ DE FRAGA, Abel. "La incorporación de un área tecnológica a la educación general", en *Propuesta Educativa*, año 7, n°15, Buenos Aires, Flacso, diciembre de 1996.
- SEYMOUR, John. *Artes y oficios de ayer. Guía práctica de los oficios tradicionales*, Barcelona, Folio, 1993.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

- BUSQUETS, María Dolores y otros. *Los temas transversales; claves de la formación integral*, Buenos Aires, Santillana, 1995, colección Aula XXI n° 55.
- CAMPS, Victoria. *Los valores de la educación*, Madrid, Anaya, 1994.
- CULLEN, Carlos. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo n° 4. Perspectiva transversal: educación en la paz y los derechos humanos*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo n° 5. Educar al transeúnte*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1998.
- LEIRAS, Marcelo. *Los derechos del niño en la escuela*, Buenos Aires, UNICEF Argentina, 1994.
- MARTÍNEZ, Miquel y Josep M. PUIG (coords.). *La educación moral; perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó - Institut de Ciències de l' Educació (Universitat de Barcelona), 1994.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo n° 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- . *Formación Ética y Ciudadana. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.
- TRILLA, Jaume. *El profesor y los valores controvertidos; neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós, 1992.
- VOLPONI DE CHAMORRO, María I. y Guillermo GOLZMAN. "Ronda de intercambio, asamblea y consejo de escuela. ¿Se enseña a participar?", en Hebe Solves (comp.), *La escuela, una utopía cotidiana*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

EDUCACIÓN FÍSICA

- BAQUERO, R. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. *Iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- . *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, INDE, 1995.
- CAMILLONI, A. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- . *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1998.
- CULLEN, C. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996.
- FAMOSE, J. P. *Aprendizaje motor y dificultad en la tarea*, Barcelona, Paidotribo, 1989.
- GARAIGORDOBIL, M. *Juego cooperativo y socialización en el aula*, Madrid, SecOlea, 1992.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Educación Física. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. *Análisis de las estructuras de los juegos deportivos*, Barcelona, INDE, 1994.
- LE BOULCH, J. *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Barcelona, Paidotribo, 1997.
- LORA RISCO, J. *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo, 1991.
- MEINEL, K. y G. SCHNABEL. *Teoría del movimiento*, Buenos Aires, Stadium, 1994.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*, Brasília, Educação Física, 1997.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Programa para la Transformación de la Formación Docente (PTDF). *Aprendizaje*, República Argentina, 1993.

- RUIZ PÉREZ, L. *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos, 1987.
- *Deporte y aprendizaje*, Madrid, Visor Distribuciones, 1994.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, Madrid, Gymnos, 1990.
- SINGER, R. *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*, Barcelona, Hispano Europea, 1986.
- TERRIS, M. *La revolución epidemiológica y la medicina social*, México, Siglo XXI, 1980.
- VÁZQUEZ, B. *La Educación Física en la Educación Básica*, Madrid, Gymnos, 1989.

INFORMÁTICA

- COMISIÓN DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (IFIP) - UNESCO. *La informática en la enseñanza secundaria*, París, 1994.
- GIMENO SACRISTÁN, José. "Los materiales y la enseñanza", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194, Barcelona, octubre de 1991.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Informática. Documento de trabajo nº 4*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Informática. Documento de trabajo nº 5. Las herramientas para la producción. Propuestas de uso del procesador de textos*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1998.
- JACQUINOT, Geneviève. *La escuela frente a las pantallas*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- LITWIN, Edith (comp.). *Tecnología educativa. Política, historia, propuestas*, Buenos Aires, Paidós, 1995.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaime. "Siete cuestiones y una propuesta", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, Barcelona, mayo de 1992.
- "¿Cómo analizar los materiales?", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, Barcelona, mayo de 1992.
- MCCLINTOCK, Robert; Michael STREIBEL; Gonzalo VÁZQUEZ GÓMEZ. *Comunicación, tecnología y diseño de instrucciones*, España, Ministerio de Educación y Ciencia, 1993.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Informática. Documento de trabajo nº 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- *Informática. Documento de trabajo nº 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.
- MURARO, Susana. "Análisis del área de Informática del capítulo de Tecnología de los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica", en *Revista Rueda*, año 3, nº 1, Buenos Aires, 1997.
- MURARO, Susana; José CHELQUER y otros. *Situación actual. Nuevas tendencias en Informática para la Educación*, Buenos Aires, Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1992 y de *Revista Rueda*, año 1, nº 1, Buenos Aires, 1994.
- SOLOMON, Cynthia. *Entornos de aprendizaje con ordenadores*, Barcelona, Paidós, 1987.
- SQUIERES, D. y A. McDUGALL. *Cómo elegir y utilizar software educativo*, Madrid, Morata, 1997.
- UNESCO. *Uso de la Informática en la enseñanza de las ciencias*, Seminario - Taller Subregional, Montevideo, 1986.

MATEMÁTICA

- BROITMAN, Claudia. "La enseñanza de la división en los primeros grados", en *Revista En el Aula*, nº 6, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1998.
- BROUSSEAU, Guy. "Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques", en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 7, nº 2, págs. 3-115, 1986. Versión en castellano publicada por la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba.
- "Los diferentes roles del maestro", en C. Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemáticas?", en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 8, nº 3, 1990 y vol. 9, nº 1, 1991.
- CHARNAY, Roland. "Aprender por medio de la resolución de problemas", en C. Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- "Del análisis de los errores en matemática a los dispositivos de remediación; algunas pistas...", en *Grand N*, nº 48. Versión en castellano publicada en Selección Bibliográfica IV, Programa para la Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.
- DOUADY, R. "Rapport enseignement apprentissage: dialectique outil-objet, jeux des cadres", en *Cahier de didactique des*

- mathématiques*, n° 3, Irem de Paris. Versión en castellano publicada en Selección Bibliográfica I, Programa para la Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Matemática. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Matemática. Documento de trabajo n° 5. La enseñanza de la geometría en el segundo ciclo*, Buenos Aires, 1998.
- INRP. "Apprentissages à la resolution des problèmes au cours elementaire", ERMEL, Francia, 1986.
- LERNER, Delia. *La matemática en la escuela. Aquí y ahora*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- LERNER, Delia; P. SADOVSKY y S. WOLMAN. "El sistema de numeración. Un problema didáctico", en C. Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, Consejo Federal de Cultura y Educación. *Propuestas de organización de contenidos y de expectativas para los CBC de la EGB (primer y segundo ciclo)*, Programa de Asistencia Técnica para la Transformación Curricular, República Argentina, setiembre de 1995.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección de Formación Docente Continua. "Algunas estrategias didácticas para abordar el número, sus funciones y usos en el nivel inicial", en *Matemática. Nivel Inicial. Módulo 1*, 1995.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación y Cultura, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Matemática. Los niños, los maestros y los números*. Desarrollo curricular, 1° y 2° grado, Buenos Aires, 1992.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento-Educación. Dirección de Currículum. *Matemática en el Nivel Inicial. Documento de trabajo*, Buenos Aires, 1995.
- . *Matemática. Documento de trabajo n° 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- . *Matemática. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.
- PARRA, Cecilia. "Cálculo mental en la escuela primaria", en C. Parra e I. Saiz (comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- PARRA, C.; P. SADOVSKY e I. SAIZ. *Matemática y su enseñanza. Documento curricular*. Programa para la Transformación de la Formación Docente, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.
- SAIZ, Irma. *Resolución de problemas*, Documento elaborado para el programa CBC, Ministerio de Cultura y Educación, República Argentina, 1994.
- SEP-OEA. *Problemas y operaciones de suma y resta*, México, D.G.E.E., 1988.
- VERGNAUD, Gérard. *El niño, las matemáticas y la realidad, el problema de las matemáticas en la escuela*, México, Trillas, 1991.
- . *Aprendizajes y Didácticas: ¿qué hay de nuevo?*, Buenos Aires, Edicial, 1997.
- VERGNAUD, G. y C. DURAND. "Estructuras aditivas y complejidad psicogenética", en C. Coll (comp.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo XXI, 1990.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

- BERNSTEIN, Basil. *La estructura del diseño pedagógico*, Madrid, Morata, 1994, vol. 4.
- CASTEDO, Mirta. "Construcción de lectores y escritores", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 16, n° 3, Buenos Aires, 1995.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (comp.). *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós, 1988.
- DÍAZ, C. y E. FERREIRO. "Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del período alfabético", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 19, n° 3, 1998.
- FELDSBERG, R. C. "Fronteras socioculturales: usos y prácticas de lectura y escritura de alumnos de la comunidad boliviana en la escuela pública argentina y en el hogar", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 18, n° 3, 1997.
- FERREIRO, Emilia (coord.). *Los hijos del analfabetismo*, México, Siglo XXI, 1989.
- FERREIRO, Emilia y Ana TEBEROSKY. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI, 1979.
- FERREIRO, E.; C. PONTECORVO; N. RIBEIRO MOREIRA e I. GARCÍA HIDALGO. *Caperucita Roja aprende a escribir*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. *Lengua. Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1997.
- GOODMAN, Yetta (comp.). *Los niños construyen su lecto-escritura*, Buenos Aires, Aique, 1990.
- GRAVES, Donald. *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*, Buenos Aires, Aique, 1992.

- GRAVES, Donald. *Didáctica de la escritura*, Madrid, Morata, 1991.
- KAUFMAN, Ana María. *Alfabetización temprana... ¿y después?*, Buenos Aires, Santillana, 1998.
- KAUFMAN, A. M.; M. CASTEDO; C. MOLINARI y L. TERUGGI. *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Buenos Aires, Aique, 1989.
- LERNER, Delia. "¿Es posible leer en la escuela?", en *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, año 17, n° 1, Buenos Aires, 1996.
- . "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en José A. Castorina y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- . "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular", en *La escuela y la formación de lectores*, Buenos Aires, 1998, Colección Textos en contexto, Lectura y Vida n° 4.
- MCCORMICK CALKINS, Lucy. *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento-Educación, Dirección de Currículum. *Lengua. Documento de trabajo n° 1*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1995.
- . *Lengua. Documento de trabajo n° 2, Primer ciclo*, Actualización curricular, Buenos Aires, 1996.
- STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE-HORSORI, 1992.
- TEBEROSKY, Ana y Liliana TOLCHINSKY (comps.). *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- TOLCHINSKY, Liliana. *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos, 1993.

