



ANEXO I

CURRICULUM PRIORITARIO

Dirección General de Cultura y Educación

Subsecretaría de Educación

Niveles y Modalidades del sistema educativo provincial



ÍNDICE

Documento base	3
Nivel de Educación Inicial	6
Nivel de Educación Primaria	24
Nivel de Educación Secundaria	220
Modalidad de Educación Técnica y Agraria	344
Modalidad de Educación Especial	357
Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores	363
Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social	377
Nivel de Educación Superior	385
Priorización curricular para la formación docente	385
Priorización curricular para la formación técnica	401
Priorización curricular para la educación artística superior	407



DOCUMENTO BASE

Introducción

La Subsecretaría de Educación, en articulación con las direcciones que la integran, ha definido el Curriculum Prioritario para el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires. Este documento tiene como propósito presentar las prioridades curriculares que se han establecido para cada nivel y modalidad, junto con la reorganización y extensión de los tiempos institucionales que se destinen al desarrollo de las propuestas de enseñanza específicas.

Tal como se planteó en el documento Base sobre “Enseñanza y Evaluación”, *“según cómo evolucione la pandemia se prevé la reorganización de la enseñanza, considerando la articulación entre los ciclos lectivos 2020 y 2021”*.

En este sentido, y en consonancia con las Resoluciones CFE N° 363/20, N° 366/20 y N° 367/20, que dan marco a la reorganización institucional, curricular y de la enseñanza en este contexto de excepcionalidad, cada dirección de nivel y modalidad ha definido –de acuerdo a los diseños curriculares vigentes– una propuesta curricular para la reconfiguración de las enseñanzas y los aprendizajes, para dar paso a una etapa nueva en el proceso de continuidad pedagógica del ciclo escolar extendido 2020-2021.

Cada uno de los documentos de Curriculum Prioritario explica las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en este contexto, sus variaciones y posibilidades, también sus limitaciones, a los fines de acercar una visión del camino a recorrer y los requerimientos que se deberán cumplir para garantizar la continuidad de todas las trayectorias educativas.

¿A qué nos referimos con Curriculum Prioritario?

Cuando hablamos de Curriculum Prioritario nos referimos a cuáles son los propósitos, los saberes y las acciones que no deberían faltar en la escolaridad de los estudiantes. Esto incluye saberes disciplinares y sociales, especialmente aquellos que se consideran significativos y que quizás no se incluyen en áreas de conocimiento, pero



sí en rutinas y rituales. Implica diseñar, proponer y sostener una arquitectura que permita ver cómo se piensa aquello que no puede faltar en la enseñanza, en las clases; lo recomendable para la presencialidad y lo que se puede pensar en la no presencialidad.

También es un curriculum que se ajusta a las regulaciones existentes –núcleos prioritarios de aprendizaje, diseños curriculares de la jurisdicción, resoluciones federales y provinciales–, y se piensa desde el contexto social que se transita para el territorio bonaerense.

Entonces podemos afirmar que se ha definido la reorganización de la enseñanza, de los aprendizajes y de los saberes a partir de los diseños curriculares vigentes, en un contexto de aislamiento social y preventivo obligatorio que definió la suspensión de clases presenciales en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, por un período iniciado en el mes de marzo de 2020, que continúa en la actualidad y para el que no se tiene aún fecha de finalización.

También se considera necesario resaltar que en los documentos denominados Curriculum Prioritario se incluyen consideraciones de enseñanza, objetivos de aprendizaje y selección de saberes, es decir, no se trata sólo de una selección de contenidos.

Organización y estructura

Para la definición del Curriculum Prioritario de cada nivel y modalidad se han considerado los siguientes aspectos:

- un encuadre, que refiere a las ideas de base que constituyen la propuesta pedagógica;
- la organización de la propuesta en cuanto a tiempos y estructura interna;
- los contenidos priorizados en cada caso, ya sea por materia, por año, por ciclo o por nivel;
- lo que se espera que los estudiantes aprendan.

Estas definiciones permitirán la reorganización pedagógica que tomará como unidad integrada el bienio 2020-2021. Esta Unidad Pedagógica, pensada para este contexto particular, requiere de un trabajo conjunto y articulado intra-nivel e inter-niveles e implica definiciones que inciden sobre la organización curricular e institucional prevista,



en la consideración de los tiempos y espacios que serán necesarios para lograr los propósitos de enseñanza, en un calendario escolar excepcional y extendido.

Al considerar los ciclos lectivos 2020-2021 como Unidad Pedagógica, se busca fortalecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes con propuestas de enseñanza, continuas e integradas entre los años escolares, enmarcadas en el curriculum priorizado.

El desarrollo de estas propuestas requiere el seguimiento de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, de manera también continua y consecutiva, por lo cual, será indispensable considerar tanto la evaluación como el registro y la devolución de los intercambios escolares sostenidos durante esta etapa.

A continuación, presentamos los documentos de Curriculum Prioritario 2020-2021 organizados por los niveles y las modalidades que conforman el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.



NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL

CURRICULUM PRIORITARIO

Introducción

El siguiente documento se encuadra en la Resolución N° 367/20 que establece un Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular. La citada resolución establece, en acuerdo con los “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los avances que las Resoluciones CFE N°363 y N°364, [...] un conjunto de criterios flexibles para guiar la contextualización curricular jurisdiccional que se presentan como alternativas abiertas, sugerencias de propuestas para reorganizar, priorizar y secuenciar los saberes prioritarios de los niveles educativos y las modalidades.

Estas recomendaciones conjugan los avances que ya vienen desarrollándose en las jurisdicciones, reconoce las definiciones propias de cada una de ellas y promueve las determinaciones y acciones que, a partir de sus propias regulaciones curriculares, decidan realizar para reorganizar, seleccionar, guiar la secuenciación de contenidos y priorización de metas de aprendizaje de todas las áreas según sus criterios y situaciones particulares en el contexto actual [...] en pos de garantizar una continuidad del vínculo pedagógico, acompañando la diversidad en las trayectorias.

Esto implica necesariamente la priorización de determinados contenidos entre el conjunto de los disponibles en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los diseños curriculares jurisdiccionales. El objetivo que se persigue con esta reorganización es desarrollar un aprendizaje que tienda a la integralidad de los conocimientos y que sea significativo para sus protagonistas”

Asimismo, la Subsecretaría de Educación estableció en el documento “Enseñanza y Evaluación” que “cada dirección de nivel y modalidad realizará y comunicará una propuesta de reformulación de la enseñanza, de acuerdo a los diseños curriculares vigentes. La misma contemplará los saberes que deberán ser aprendidos durante este ciclo lectivo 2020, incluyendo los desarrollados durante la Continuidad Pedagógica y los que se profundizarán y/o ampliarán en la vuelta a clases presenciales. Asimismo, la planificación se extenderá al ciclo lectivo 2021 para incluir los contenidos que hayan quedado pendientes”. Esto determina la necesidad de planificar un trabajo de



articulación entre niveles y modalidades, de manera de asegurar que las alumnas y los alumnos puedan recuperar y avanzar en sus conocimientos, a partir de lo que han podido aprender en este año tan singular.

La Dirección Provincial de Educación Inicial, con los aportes de las modalidades de Educación Física y Educación Artística, en el marco de la continuidad pedagógica, y considerando la diversidad de contextos –urbanos, rurales y de islas– en los que se desarrolla la escolaridad en el nivel inicial, seleccionó una serie de contenidos prioritarios que guían la elaboración de las propuestas didácticas, entre ellas los cuadernillos y las actividades enviadas por las y los docentes que procuran ampliar y enriquecer los saberes de las niñas y los niños en este contexto de cuarentena. Al mismo tiempo esas propuestas recibieron los aportes de los grupos familiares y sus comunidades, como también de los propios niños y niñas.

En este marco, asumiendo la responsabilidad ética y política de garantizar las trayectorias educativas, esta Dirección –en acuerdo con la Dirección Provincial de Educación Primaria– ha seleccionado contenidos a ser priorizados en esta nueva etapa del año de modo de fortalecer los conocimientos de las niñas y los niños del nivel inicial, considerando que esos saberes son esenciales para la continuidad de los aprendizajes. Los mismos retoman lo elaborado por los equipos docentes de los jardines de infantes durante el tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio.

En este sentido, consideramos que se ha realizado un enorme trabajo educativo, reconociendo y valorando los aprendizajes que han realizado las niñas y los niños en cada una de las actividades ofrecidas por las y los docentes en diálogo con las familias. Por esto, la continuidad pedagógica en los siguientes meses debe responder a recuperar y profundizar los aprendizajes realizados en el hogar.

Un punto prioritario será dar tranquilidad a las familias acerca de la escolaridad en primer grado de las niñas y los niños, informando sobre los acuerdos establecidos con el nivel siguiente, pero también asegurando que los aprendizajes que la mayoría ha podido realizar, continuarán desarrollándose en los meses que quedan y durante primer grado. Este mensaje busca evitar que el hogar se transforme en un “primerito” lleno de tareas repetitivas, que obstaculicen el proceso de construcción de conocimientos que vienen realizando las chicas y los chicos. Como hemos afirmado muchas veces, las familias no son docentes y el jardín no se trasladó al hogar. De este modo, se procura no sumar más responsabilidades y cansancio en la vida cotidiana de



los hogares. Así, deberemos seguir sosteniendo los vínculos con los grupos familiares, poner palabras que calmen las expectativas y ansiedades, y brindar seguridad y confianza en las capacidades de niñas y niños y en sus docentes.

Actualmente, nos enfrentamos a recorridos de una gran heterogeneidad: niños y niñas que nunca tuvieron oportunidad de concurrir al jardín de infantes, aquellos/as que iniciaron su escolaridad en marzo solo por dos semanas, y quienes han tenido la experiencia de uno, dos o más años de asistencia. Es de esperar, que, en el tiempo por venir, estas desigualdades en los puntos de partida se complejicen, y sea necesario persistir en reconocer las dificultades para abordarlas.

La continuidad pedagógica en forma presencial, se encuadra en requisitos epidemiológicos muy estrictos para cuidar la salud tanto de las niñas y los niños y sus familias, como de sus docentes. A partir de esta premisa se deduce que el regreso no será a la “normalidad”, tal como la entendíamos, y tampoco será de manera generalizada en la provincia de Buenos Aires.

Las situaciones epidemiológicas específicas de cada uno de los distritos, las normativas nacionales, provinciales y municipales, los acuerdos paritarios, las condiciones edilicias de los establecimientos, enmarcarán las posibilidades de ofrecer continuidad pedagógica en forma presencial.

A pesar de no poder vislumbrar claramente cómo se desenvolverá nuestra tarea en los próximos meses, esta Dirección anticipa que la continuidad pedagógica se desplegará, posiblemente, en tres escenarios: niñas y niños de 3, 4 y 5 años que no retornarán este año a los jardines; niñas y niños de zonas rurales que podrán asistir a las instituciones; niñas y niños, en especial de 5 años, que podrán retornar en una modalidad semipresencial, es decir con períodos de asistencia y períodos en sus hogares.

Para cada una de estas situaciones, debemos arbitrar los recursos para que los aprendizajes tengan continuidad, teniendo en cuenta las condiciones de vida “reales” de las familias, que en este tiempo hemos conocido aún con más detalle. La idea que queremos compartir es la posibilidad de diseñar –para las niñas y los niños que por ahora no regresarán a la presencialidad– propuestas generales para todas las edades y algunas actividades más específicas para las niñas y niños de 5 años. Pero también se trata de combinar aquellas que permitan una mayor autonomía de las niñas y los



niños con otras que comprometan a un miembro de la familia a colaborar para que la actividad sea posible: leyendo, jugando, conversando, preguntando, etc.

En este sentido vale compartir algunas experiencias de articulación que se han comenzado a desarrollar en algunos distritos, entre los jardines de infantes y las primarias. Las instituciones a través de sus docentes han comenzado a realizar planificaciones conjuntas para las niñas y los niños de sala de 5 y de primer año, con actividades que permiten la colaboración entre pares para la resolución de las mismas. Esta propuesta, además de favorecer los aprendizajes de todas y todos, alivia la tarea de acompañamiento de las y los adultos en el hogar y reafirma el vínculo entre los dos niveles, habilitando diálogos y acuerdos importantes para la continuidad de la trayectoria educativa de alumnas y alumnos en el pasaje del 2020 al 2021.

Desde el punto de vista curricular, seguimos sosteniendo la importancia de seleccionar contenidos referidos a los campos de las prácticas del lenguaje, la matemática, los lenguajes artísticos, el juego, el ambiente social y natural y la ESI.

En cada una de estas áreas, seleccionamos contenidos prioritarios para el aprendizaje de las niñas y los niños del nivel. Esta selección de contenidos será contextualizada a cada una de las diversas realidades que viven nuestras alumnas y alumnos, así como a las situaciones de los niños y las niñas con proyectos de inclusión.

Las prácticas del lenguaje: importa muy especialmente prever instancias para la ampliación y el enriquecimiento del lenguaje oral, a través de diálogos genuinos entre pares y con sus familiares y docentes acerca de las experiencias personales, las alegrías, los problemas y dificultades, compartiendo historias familiares y de la comunidad. Diálogos que habiliten preguntar, escuchar, conversar.

Asimismo, para los niños y las niñas de 4 y 5 años cobra relevancia que comprendan el sentido de la escritura y la lectura. Para ello, es valioso ofrecer situaciones que les permitan escribir por sí mismos de acuerdo a sus hipótesis –desde su nombre a listados de palabras, epígrafes–, siempre enmarcados en situaciones que así lo requieran; escribir dictándole a un docente, un adulto o un hermano o hermana mayor, de modo de favorecer la reflexión sobre qué se escribe según el tipo de texto del que se trate (un cuento, una carta, una receta de cocina, una noticia, un anuncio); leer por sí mismos, apoyándose en el conocimiento sobre el tipo de texto del que se trata y el apoyo en los elementos paratextuales; y fundamentalmente, en todas las secciones la lectura por parte del docente o de un miembro del hogar.



Matemática: todos y todas podrán avanzar en el conocimiento de la serie numérica y el conteo. Los niños y las niñas de 5 años, además, se iniciarán en la comparación de cantidades, la lectura y la escritura de números en situaciones plenas de sentido y como registro (los juegos con dados o con cartas, las situaciones de compra-venta, o el caso de una maestra rural que propuso contar y registrar los huevos que ponen día a día las gallinas). También comunicar y representar relaciones espaciales describiendo posiciones relativas de los objetos y entre ellos, así como sus desplazamientos en el espacio. Los juegos de construcción, la elaboración de maquetas, las búsquedas del tesoro, así como el juego de las escondidas, entre otros, son actividades que propician que niñas y niños vayan construyendo estas nociones.

Educación Artística: la educación artística es un campo específico de construcción de conocimiento conformado por diferentes lenguajes. En el nivel inicial el área comprende literatura, música, expresión corporal, teatro y artes visuales.

Las experiencias estéticas se crean y recrean constantemente constituyendo actos cognitivos que involucran acción y reflexión, y en este sentido conocer los lenguajes artísticos implica sistematizar esas experiencias en la búsqueda de la construcción de sentido.

Las propuestas de integración contextualizadas, proporcionan formas de conocimiento del mundo, por lo que, en el Nivel Inicial, deben atender a estimular la curiosidad y el interés teniendo en cuenta materialidades, procedimientos, técnicas, al servicio de la producción de metáforas cada vez más complejas. La educación artística, además, brinda herramientas para condensar, replantear, complejizar, sintetizar y transformar vivencias ocurridas en este tiempo y en este particular contexto.

En esta línea, las propuestas deberán propiciar que niñas y niños puedan:

- Interactuar con el cuerpo en el espacio y en el tiempo a partir de construcciones ficticias (utilizando como punto de partida relatos, cuentos, imágenes, canciones, anécdotas familiares, chistes).
- Reconocer, identificar, explorar y producir, a partir de nociones básicas del espacio: arriba - abajo, adelante - atrás, lleno - vacío, grande – pequeño. Se puede trabajar a partir de juegos tradicionales que contemplen estas categorías (rayuela, elástico, juegos de palmas); intervenciones en el espacio cotidiano a partir del cuerpo y los



objetos, ficcionalizar espacios habituales, composiciones visuales en la bi y tridimensión (ramitas, tela, botellas, bolsas, piedras).

- Producir relatos poéticos con el cuerpo, la voz y las palabras, las imágenes, los sonidos (cantar, bailar, ensayar roles distintos, explorar, imitar, evocar, producir sonidos con la voz –graves o agudos, fuertes o suaves, largos o cortos, vinculados con el cuerpo en movimiento y en quietud–).
- Explorar y seleccionar soportes, materiales y procedimientos con intencionalidad poética (cortar, pegar, rasgar, percutir, envolver, doblar, girar, saltar, detenerse, estirar).

Literatura: Todas las secciones del nivel continuarán con la lectura de cuentos, poesías, trabalenguas, etc., de valor poético, que permitan disfrutar de esos textos y conversar sobre ellos desde las emociones que despiertan y, en especial, opinando acerca de los personajes y las situaciones que atraviesan. Aprovechar la serie “Cuentos que viajan” para imaginar diferentes finales, encuentros entre personajes de distintos cuentos, objetos que se trasladan de un cuento a otro, etc. También son interesantes las experiencias realizadas en varios distritos, que organizan programas de radio donde proponen lecturas de cuentos, capítulos de novelas, radioteatros, escucha de canciones o espectáculos con títeres.

Juego: en las tres secciones se continuarán desarrollando y enriqueciendo las tres modalidades: juego dramático, de construcciones y de reglas convencionales; juegos que se resuelvan de manera autónoma y juegos con otras personas; convivientes. Juegos tradicionales y juegos propios del jardín; juegos que requieren movimiento y juegos calmos; juegos que se pueden organizar con los elementos con los que cuentan en los hogares.

Ambiente social y natural: interesa recuperar las experiencias por las que transitan las niñas y los niños para ampliarlas aportando nuevas enseñanzas y aprendizajes: poder indagar en el mundo de las plantas, los insectos, los pájaros y sus nidos, los aromas y las texturas de la naturaleza. La observación, la búsqueda de diferencias y semejanzas de los seres vivos: la diferencia entre frutos (múltiples tamaños, texturas, colores) pero todos contienen las semillas; las diferencias entre las hojas (colores, bordes, tamaños, formas) pero todas tienen nervaduras. El aprendizaje a partir de las huertas impulsadas por el INTA. También, aquello que se va conociendo acerca de las tareas comunitarias, el trabajo de los agentes sanitarios, la venta en los distintos



comercios y las adaptaciones que requieren en tiempo de pandemia, etc. Conocer más sobre el ambiente permitirá enriquecer tanto el juego dramático como el juego de construcciones.

Por ejemplo, una docente propuso jugar al supermercado para lo cual hizo un video recorriendo y nombrando todos los elementos que había en el que ella compraba. Así su grupo pudo, en sus hogares, armar esa propuesta de juego y comparar los negocios conocidos con los que presentaba la maestra. A otra docente le interesó que su grupo conociera cómo es y cómo funciona un teatro. Para eso acercó partes de producciones teatrales de carácter musical para que niñas y niños aprendan acerca de los diferentes oficios que son necesarios para preparar una obra, pero que al mismo tiempo disfruten de un espectáculo adecuado a sus edades.

Educación Sexual Integral (ESI): interesa promover la confianza, la libertad y la seguridad para que las niñas y los niños puedan expresar ideas, sentimientos y opiniones, y repensar la forma en que concebimos y habitamos el mundo en pos de alojar a todos y todas. Para ello cobran importancia la literatura y el juego dramático y de construcciones como instancias que pueden permitirles registrar sus experiencias y, desde nuestras intervenciones, resignificarlas. La escucha atenta a las voces y sensaciones de las niñas y los niños son centrales para crear las condiciones necesarias para que la palabra circule y, al mismo tiempo, construir autoridad sobre sus decisiones, sus espacios y su propio cuerpo.

Educación Física: en el Nivel Inicial, dadas sus características, se priorizaron las acciones de enseñanza cuya finalidad promueva el fortalecimiento del vínculo de las niñas y los niños y sus familias con el jardín y el aprendizaje de contenidos específicos en torno al juego y el jugar. Ver documento Priorización curricular de Educación Física para el nivel inicial.

Sobre la propuesta para la organización de la tarea

Para la continuidad pedagógica de manera presencial o semi presencial se requiere que, en equipo, las y los docentes planifiquen las propuestas que desarrollarán teniendo en cuenta la necesidad de observar, a partir de cada actividad, qué aprendizajes han podido realizar las niñas y los niños y de esta manera ajustar lo planificado, estableciendo prioridades.



En conjunto, el colectivo institucional tomará decisiones acerca de la posibilidad de desarrollar secuencias, proyectos y/o unidades, articulando contenidos de distintas áreas, con la mirada puesta en ampliar los conocimientos que han podido construir en los tiempos de aislamiento y reponer aquellos que no han podido desarrollar. Siempre teniendo en cuenta lo priorizado y con la seguridad de que muchos otros aprendizajes los iniciarán y/o continuarán en la escuela primaria.

En los casos en que sea posible volver a la presencialidad, un aspecto importante a planificar será cómo organizar los primeros días. Podemos anticipar que se vivirán situaciones diversas: quienes estarán felices, quienes tendrán miedo, quienes necesitarán contención, quienes no quieran volver. Por eso las primeras propuestas diarias que se ofrecerán son situaciones de juego, en la sala o en el espacio exterior, evitando ceremonias de la bandera y encuentros grupales. Volver al jardín a jugar en los sectores y con los compañeros es un modo de devolverles lo que tanto han extrañado en estos tiempos. Esos espacios de juego darán posibilidad de que cada uno vaya encontrando su lugar en el grupo, reencontrándose con los compañeros, reconociendo a su docente, expresando a través de la acción y la palabra sentimientos y emociones.

Por otra parte, la continuidad pedagógica en forma presencial debe permitir reponer el espacio de la palabra. Pero no como algo impuesto en la famosa ronda de intercambio, sino a través de diálogos que se habilitan desde la confianza y que, posiblemente, no se den en los primeros días, porque la confianza hay que volver a construirla para poder compartir las experiencias transitadas, la cotidianidad vivida, los sentimientos y las emociones. Las situaciones de juego, las expresiones plásticas, irán estableciendo esa corriente de seguridad que permitirá a cada quien compartir sus vivencias y, al mismo tiempo, inventar, imaginar y crear.

También tendrá que considerarse el desarrollo de los lenguajes artísticos. Desde la lectura de cuentos y poesías, la expresión plástica, la música y el movimiento corporal. El jardín debe reponer lo que quizás estuvo ausente en los hogares –libros, materiales gráficos, músicas– brindando tiempos para reencontrarse con cada uno de estos lenguajes, enriquecidos con el aporte ofrecido por cada docente.

La presencialidad en estas condiciones de cuidado no debe convertir a nuestros jardines en un mal primer grado, con actividades sedentarias y tareas individuales. Será preciso confiar en la capacidad de las niñas y los niños de cuidarse y de



organizar propuestas desafiantes que con ciertas restricciones les permitan interactuar y volver a vivir el clima afectivo y de encuentro propias de nuestro nivel. El asistir debe ser motivo de alegría, de disfrute, de reencuentro, de miradas y de palabras.

Bibliografía

Consejo Federal de Educación: Resolución N° 367/20. Anexo I y II.

DGCyE. Subsecretaría de Educación. Enseñanza y Evaluación. Documento Base (2020).

DGCyE. Orientaciones didácticas para el nivel inicial N° 3 en
<http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/orientaciones-didacticas-3-parte.pdf>

DGCyE. Orientaciones didácticas para el nivel inicial N° 4 en
http://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/1_orientaciones_didacticas_para_el_nivel_inicial_4_a_parte.pdf

DGCyE. Orientaciones didácticas para el nivel inicial N° 7 en
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/proyectoanimales/descargas/documentacion_odei7.pdf

Ferreiro Emilia: El significado del nombre propio en
<https://www.youtube.com/watch?v=QULVOhaeJyA>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuadernos para el Aula. Números en juego: zona fantástica: nivel inicial (2007).
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001224.pdf>



1. PRIORIZACIÓN CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA EL NIVEL INICIAL

En el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio, la DGCyE se propuso firmemente seguir haciendo escuela y sosteniendo los vínculos con toda la comunidad educativa más allá de la no presencialidad.

Se prevé un retorno a los edificios escolares con modelos de organización particulares entre la no presencialidad y la presencialidad que permitan garantizar el derecho a la educación y a la salud donde no habrá una estructura rígida y uniforme sino un orden situado en función de cada contexto.

Este documento realiza aportes para facilitar la transición desde la educación “no presencial” en los hogares, hacia los diversos escenarios que se diseñen para el regreso a la presencialidad en el modelo de organización que cada institución adopte. En esta etapa será fundamental generar los acuerdos necesarios para que juntos – jardín, familia, niñas y niños– transiten este momento asegurando la formación integral y la apropiación de saberes corporales y motrices.

Desde la Dirección de Educación Física nos proponemos acompañar y orientar específicamente a las y los docentes, equipos directivos, así como también a las y los inspectoras/es, sobre cómo plantear situaciones de enseñanza para continuar garantizando derechos.

En el Nivel Inicial, dadas sus características, se priorizaron las acciones de enseñanza cuya finalidad promueva el fortalecimiento del vínculo de las niñas y los niños y sus familias con el jardín y el aprendizaje de contenidos específicos en torno al juego y el jugar.

Luego del tiempo de aislamiento social, preventivo y obligatorio, esta Dirección –a partir de los lineamientos de la Subsecretaría de Educación– centra su atención en “sostener los vínculos” y en continuar promoviendo el fortalecimiento de la relación de las niñas y los niños y sus familias con el jardín y el aprendizaje de contenidos específicos en torno al juego y el jugar donde se revalorice el aspecto sociomotor de cada propuesta para profundizar el proceso de continuidad pedagógica.



El enfoque de la Educación Física

“En la actualidad, la Educación Física es concebida como práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como disciplina pedagógica en el ámbito educativo.

En este sentido, la Educación Física interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la corporeidad y motricidad de los sujetos, y en la apropiación de prácticas corporales vinculadas al conocimiento de sí mismo, al desarrollo de las habilidades, al juego y al jugar, a la exploración del ambiente, y a la expresión y comunicación.”¹

“La Educación Física en el nivel inicial enriquece la experiencia corporal y motriz de los niños, mediante la construcción progresiva, placentera y significativa de saberes que les permitan sentirse bien en y con su cuerpo oficiando como soporte para que se instale el enunciado posible: ‘yo me animo a hacer’, ‘yo puedo hacer’, avanzando hacia ‘yo sé hacer’.”²

La Educación Física se configura desde un enfoque que contempla el abordaje de la clase desde:

- La *complejidad* que plantea la corporeidad y motricidad, entendiendo las múltiples variables que intervienen en la clase (desde la infraestructura hasta las intervenciones del docente).
- La enseñanza basada en la *comprensión del hacer corporal y motor*, es decir que propicia el aprendizaje comprensivo priorizando estrategias que promuevan dicha comprensión.
- La *grupalidad*, el aprendizaje compartido y la construcción de ciudadanía. Cuando se llevan adelante diversas prácticas corporales, la interacción entre las y los participantes del grupo, lejos de ser una variable externa a sus procesos, es estructurante de los aprendizajes. Es por ello que la interacción debe tratarse como un objeto de análisis y de conocimiento.
- Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la *construcción de ciudadanía* cuando son concebidas como espacios de encuentro y

¹ DGCyE. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Resolución N°5024/18.

² DGCyE. Resolución N° 4069/08. Diseño curricular para el Nivel Inicial. La Plata.



aprendizaje, en los cuales las/os niñas/os constituyen grupos, desempeñan roles diversos, se organizan en forma participativa, se comprometen con el hacer corporal y motriz y toman decisiones.

- El *juego* desde sus cuatro perspectivas.

“En el juego se refleja la cultura de cada sociedad y se expresan intereses, deseos y necesidades de cada niño y niña. De allí que la escuela deba recuperar el juego y su potencial formativo para facilitar la constitución de la subjetividad y su inclusión con aprendizajes significativos. Entendido como una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta y que guarda un cierto orden dado por las reglas.”³

En el Nivel Inicial, la presencia del juego y el componente lúdico resultan elementos esenciales para que las niñas y los niños se apropien de prácticas corporales y motrices en una constante interacción con las/os otras/os y el ambiente a partir de un abordaje en donde se propicie la exploración, la curiosidad, la participación y el disfrute.

En este sentido, la construcción del juego está constituido por diferentes perspectivas que se complementan y conforman el juego sociomotor:

- el juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera;
- el juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones;
- el juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por la/el otra/o y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con las/os demás;
- el juego como objeto de conocimiento, propio de la cultura corporal.

Este enfoque en la enseñanza de la Educación Física, atendiendo al contexto actual, debe ser reconfigurado sin perder la esencia. Será necesario, propiciar la enseñanza con propuestas que sostengan una unidad de sentido a partir de las tres ideas organizadoras: disponibilidad de sí mismo, la interacción con las y los otras/os y la relación con el ambiente que cobran especial sentido en estos momentos.

³ DGCYE. Resolución N° 4069/08. Diseño curricular para el Nivel Inicial. La Plata.



Orientaciones para las propuestas de enseñanza

Siempre con base en los propósitos del nivel, esta modalidad recupera y remarca desde su especificidad la relevancia de “Contribuir al enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz a través de prácticas significativas relacionadas con las habilidades motoras, la expresión y comunicación, así como el juego motor en diferentes ambientes”⁴, así como también de “favorecer la apropiación de saberes vinculados con las prácticas corporales para garantizar la construcción de la corporeidad y la motricidad.”⁵

Tomando estos propósitos como irrenunciables, y en función de facilitar el ajuste de cada propuesta diseñada para ser significativa para cada jardín, cada grupo y cada niña y niño, se sugiere priorizar a partir del contexto:

- contribuir al enriquecimiento de la disponibilidad corporal y motriz a través de prácticas significativas relacionadas con las habilidades motoras, la expresión y comunicación, así como el juego motor en diferentes ambientes;
- favorecer la apropiación de saberes vinculados con las prácticas corporales para garantizar la construcción de la corporeidad y la motricidad;
- habilitar prácticas inclusivas garantizando la igualdad de oportunidades en el marco de la valoración de la diversidad;
- asegurar la participación en juegos variados, con diversas organizaciones que aseguren la asunción de diferentes roles;
- favorecer el registro y conocimiento del propio cuerpo para la construcción de la corporeidad.

Se sugiere retomar y secuenciar contenidos según corresponda a cada situación de modo de recuperar los avances que hayan tenido las niñas y los niños para continuar las propuestas específicas y significativas.

Las propuestas didácticas deberán posibilitar el ajuste y complejización de los contenidos a partir de los distintos momentos en la trayectoria de los aprendizajes de cada niña y niño.

⁴ DGCyE. Resolución N°5024/18. Diseño Curricular para la Educación Inicial.

⁵ DGCyE. Resolución N°5024/18. Diseño Curricular para la Educación Inicial.



En el marco de la Continuidad Pedagógica, la Dirección de Educación Física ha orientado sobre propuestas que permitan continuar abordando contenidos específicos vinculados a las prácticas corporales en el juego y el jugar.

Es importante revalorizar el aspecto sociomotor de cada propuesta en función del progresivo paso a la presencialidad y en la medida que cada situación lo permita. En este sentido, "(...) vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales."⁶

Entonces, será necesario garantizar la enseñanza desde la genuina comprensión de las individualidades donde se sostenga la presencia de contenidos de los cinco Bloques y donde la consigna planteada por la o el docente exprese en cuál ha focalizado su intencionalidad pedagógica.

Para un abordaje integral de la enseñanza se deben priorizar propuestas articuladas que incluyan contenidos de distintos bloques, como así también la organización de proyectos compartidos con otras áreas que involucren en su diseño a las niñas y los niños y a sus familias.

"Los proyectos permiten trabajar con determinados contenidos que es preciso que los niños construyan en el marco de determinados contextos que les dan significación, o cuando lo que importa es realizar un determinado producto. Los proyectos son "(...) un modo de organizar el proceso de enseñanza abordando el estudio de una situación problemática para los alumnos, que favorece la construcción de respuestas a los interrogantes formulados por éstos."⁷

En este sentido, es necesario considerar para las propuestas didácticas las siguientes cuestiones.

- Una evaluación diagnóstica que permita recabar información sobre las singularidades de cada niña y niño. Es importante que docentes, niñas y niños así como sus familias compartan y conozcan información sobre los contenidos abordados, modos en que fueron recibidos y transitados por cada estudiante durante las propuestas de enseñanza virtuales o a distancia para poder tomarlos como punto de partida para un

⁶ DGCyE. Resolución N° 4069/08. Diseño curricular para el Nivel Inicial. La Plata.

⁷ DGCyE. Resolución N° 4069/08. Diseño curricular para el Nivel Inicial. La Plata.



abordaje que atienda la relación consigo mismo, con las/os otras/os y con el ambiente en el contexto del modelo organizacional que se seleccione para cada institución para el retorno a la escuela y basado en propuestas presenciales y no presenciales. Diseñar una o varias situaciones –con sus correspondientes instrumentos de recolección de información– que permitan evaluar las experiencias que transitaron las niñas y los niños y que les permitirán acceder a una nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje.

- Relevar las expectativas, intereses, representaciones y deseos de las niñas, los niños y sus familias.
- Sustener propuestas en línea con cada Proyecto Institucional y con el enfoque para la enseñanza de la Educación Física en particular.
- Diseñar propuestas didácticas a partir de los distintos momentos en la trayectoria de los aprendizajes de cada niña y niño.
- Recontextualizar las propuestas según la redefinición de propósitos educativos.
- Retomar, continuar y secuenciar los temas abordados, adecuando las propuestas a las no presenciales abordadas durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio.
- Diseñar propuestas que aborden contenidos de más de un bloque de manera articulada haciendo foco en la construcción del juego y el jugar.
- Diseñar propuestas articuladas con otras áreas y significativas en función de cada jardín y cada grupo en directa relación con el modelo organizacional adoptado por la Institución.
- Articular las propuestas presenciales con nuevas no presenciales, sincrónicas y/o asincrónicas, con participación activa de las familias en estas últimas.

Consideraciones para la enseñanza

En función de su planificación como hipótesis de trabajo, es necesario que cada docente priorice:

- el abordaje de contenidos que atiendan a la comprensión del hacer corporal y motriz;
- la atención a la grupalidad que promueva la cohesión de cada grupo;
- el uso de variadas estrategias de enseñanza y la variabilidad de la práctica;
- abordajes que contemplen las ideas organizadoras: la disponibilidad de sí mismo, la interacción con las/os otras/os y la relación con el ambiente;



- abordajes de contenidos de más de un bloque por propuesta didáctica;
- abordajes de contenidos específicos como las prácticas corporales vinculadas al conocimiento de sí mismo, al desarrollo de las habilidades, al juego y al jugar, a la exploración del ambiente, y a la expresión y comunicación a partir de tareas, actividades y juegos que posibiliten interpretar, comparar, analizar, comprender, probar, compartir, intercambiar, reflexionar, evaluar y que puedan ser implementadas y/o faciliten próximas experiencias;
- clases en espacios al aire libre (patios y/o plazas cercanas) y en línea con la normativa vigente; en caso de que las clases se desarrollen en patios internos y/o pasillos deberán estar ventilados el mayor tiempo posible;
- administrar los tiempos escolares de modo de respetar los tiempos de las clases y de los recreos y/o eventos especiales, priorizando el respeto por el distanciamiento físico;
- propuestas sin contacto físico respetando el distanciamiento mínimo de dos metros entre personas;
- propuestas sin material y/o con materiales individuales, siempre enmarcado en los protocolos de higiene específicos;
- adaptar los juegos y el jugar de manera de sostener el distanciamiento físico entre personas, por ejemplo, juegos en zonas diferentes, con espacios de desplazamientos restringidos y/o delimitados, entre otros;
- adaptar juegos, actividades y/o tareas con elementos individuales personales;
- construir materiales con ayuda de las familias, de manera que cada niña y cada niño tenga su propio juguete/ objeto y sean de uso personal, por ejemplo, para abordar juegos y actividades de manipulación;
- evitar actividades en las que haya que tocar superficies y anticipar el uso de material para su previa desinfección;
- reforzar las medidas de prevención durante la clase y luego de la clase (lavarse las manos correctamente);
- elaborar junto a las familias, niñas y niños cartelería visible con las normas básicas de seguridad y colocarlas en las instalaciones y espacios de uso común.

Consideraciones para la evaluación

A partir de las decisiones tomadas por la Subsecretaría de Educación en el Documento Base “Enseñanza y Evaluación”, la Dirección de Educación Física



presenta orientaciones específicas para la enseñanza y la evaluación de la Educación Física (Circular Técnica N° 2/20),

El Documento Base explica que esta situación excepcional implica elaborar propuestas de enseñanza y evaluación que tengan en cuenta las características del momento particular que estamos atravesando. En esta línea, la Circular Técnica agrega que lo que estamos viviendo “(...) nos desafía a abordar estos procesos desde un enfoque multirreferencial con el propósito de no caer, por ejemplo, en la simplicidad de evaluar el rendimiento motor aislado de los/as estudiantes. Se trata, más que nunca, de sostener la mirada integral de cada sujeto, su contexto, lo que éste le permite hacer y lo que no es posible.”⁸

Así, “la Educación Física promueve la conquista de la disponibilidad corporal y motriz y contribuye a la constitución de la subjetividad, favoreciendo el desarrollo integral de las personas desde y hacia aprendizajes comprensivos. La herramienta y estrategia para valorar estos aprendizajes desde una mirada integral y en contexto de pandemia, es la combinación de actividades lúdicas con interrogantes que promuevan la reflexión y la creatividad. A partir de este criterio, la Dirección de Educación Física diseñó propuestas para orientar los procesos de enseñanza que se encuentran disponibles en <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/>.”⁹

Es necesario analizar la evaluación como un proceso y de modo recursivo para interpelar nuestras decisiones pedagógicas y didácticas, con el principal objetivo de mejorar las trayectorias educativas de las niñas y los niños. En este Nivel en particular, la comunicación a las familias acerca de los avances en la apropiación de saberes de cada niña y cada niño se constituye en un componente necesario y fundamental.

Orientaciones para las familias

Cada institución educativa, en tarea articulada con sus inspectoras e inspectores, de acuerdo a las características locales y en función de la normativa y los protocolos vigentes, decidirá el modelo de organización que adoptará para volver al jardín.

⁸ Dirección de Educación Física. Circular Técnica N° 2/20.

⁹ Dirección de Educación Física. Circular Técnica N°2/20.



Los integrantes de cada jardín y cada comunidad educativa forman parte de un engranaje delicado y necesario para posibilitar que el trabajo pedagógico con las niñas y los niños se lleven adelante en un ambiente seguro para todas y todos, donde la base que le dará estructura debe contribuir a sostener, reforzar, cuidar y enriquecer los vínculos.

En este sentido, la comunicación, el respeto por las normas y por las/os otras/os, el cuidado personal y de las/os demás, así como el cuidado del ambiente por parte de cada uno y cada una de los que conforman el jardín permitirán llevar adelante el modelo de organización que corresponda a cada situación.

Se sugiere que las familias puedan mantener una comunicación fluida con la institución a fin de transmitir sus expectativas y dudas sobre el desarrollo de las clases de Educación Física en este nuevo contexto (espacios, tiempos, horarios, entre otros) y acompañar de este modo a las niñas y los niños.

A modo de cierre

El año 2020 nos presentó un escenario inédito. Fue y sigue siendo imprescindible la comunicación permanente entre el jardín y las familias para garantizar que niñas y niños sigan aprendiendo a pesar de la pandemia de Covid-19 y que continúen cuidándose y cuidando a las personas del entorno.

Acompañemos a las niñas y los niños del Nivel Inicial a transitar esta última etapa del año desde el modelo de organización adoptado para que, cuando sea posible, volvamos todos y todas al jardín... ¡ese lugar del que nunca nos fuimos!



NIVEL DE EDUCACIÓN PRIMARIA CURRÍCULUM PRIORITARIO

Introducción

La persistencia de la pandemia dificulta anticipar cuándo y de qué manera podrá producirse el regreso a la escuela. La enseñanza, en tanto, no puede interrumpirse; los ciclos escolares necesariamente han de llevarse a cabo en clases presenciales o a la distancia con el apoyo de soportes virtuales y de materiales editados para tal fin.

El sistema educativo asume la responsabilidad de tomar decisiones para evitar que las consecuencias de la pandemia recaigan sobre las trayectorias de las y los estudiantes. La irregularidad del ciclo escolar 2020 nos lleva a establecer unidades pedagógicas que estarán vigentes para el período extendido desde el último trimestre del 2020 hasta la finalización del curso 2021.

La idea de continuo pedagógico no es nueva en las aulas de la escuela primaria. La Unidad Pedagógica 1°/2° (Resolución CFE N° 174/12; Resolución DGCyE N° 81/13) no implica un tiempo de espera ni una reducción de las metas a alcanzar; por el contrario, la extensión temporal requiere de la toma permanente de decisiones sobre la enseñanza, y de la observación y el registro de los avances u obstáculos que pueden presentar los aprendizajes de algunos estudiantes para acercar a ellos la enseñanza. En las actuales circunstancias extraordinarias se decide establecer períodos continuos para el ciclo 2020-2021 entre los demás años de la escolaridad.

Es decir, 2° año 2020 y 3° año 2021 conforman un continuo; de la misma manera, 3° año 2020 y 4° año 2021 y así sucesivamente. La continuidad de la trayectoria educativa demanda una mención específica para 6° año 2020 - 1° año de la Escuela Secundaria 2021. En el último trimestre de permanencia en 6° año se profundizará la formación de las chicas y los chicos como estudiantes. Respecto al inicio de la trayectoria en el nivel secundario se establecerán acuerdos para que el sistema educativo se responsabilice de garantizar también la continuidad de los aprendizajes a través de la articulación entre ambos niveles.



La definición de unidades pedagógicas no expresa solo una dimensión temporal sino que da cuenta también de la continuidad en el desarrollo de los contenidos fundamentales de la escuela primaria. Para que estas unidades cobren dimensión pedagógica es necesario definir un currículum prioritario que organice la progresión de los contenidos a partir de lo que se haya logrado enseñar en el presente año y lo que será necesario proponer en el próximo ciclo lectivo.

Currículum Prioritario

La situación de excepcionalidad requiere intervenciones también inéditas. La definición de un Currículum Prioritario no es la prescripción de un nuevo diseño curricular. Por el contrario, los marcos de referencia para pensar el qué y el cómo se enseña y su importancia en términos de contenidos socialmente significativos está dada por el Diseño Curricular del nivel. De igual modo, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) contemplan aquellos contenidos comunes del sistema educativo y conforman un conjunto de saberes que ningún niño o niña debe dejar de aprender. Estos marcos de referencia, no obstante, deben ser resignificados a la luz de los escenarios particulares que atravesamos en la actualidad. Dichos escenarios están determinados tanto por la posibilidad del regreso a las aulas o de la continuidad de la enseñanza no presencial, como así también por la necesaria reorganización de los contenidos requeridos por las unidades pedagógicas.

El Currículum Prioritario no hace referencia a una selección de contenidos mínimos sino a lo esencial e irrenunciable que –de no ser enseñado– se constituiría en un obstáculo para la continuidad de los aprendizajes de las y los estudiantes.

Las trayectorias educativas son una responsabilidad de todos los docentes de la institución, el trabajo compartido entre ellos permite sostener la continuidad en el desarrollo de los contenidos. La corresponsabilidad de la enseñanza se concreta al retomar aquello que quedó pendiente del ciclo lectivo 2020 y avanzar en el desarrollo de los saberes imprescindibles prescriptos para el año escolar que niñas y niños deben cursar en 2021.

Finalmente el Currículum Prioritario es un acuerdo que se establece entre todos los actores del sistema educativo para intentar revertir la situación provocada por el



extenso período de aislamiento. Los contenidos señalados como prioritarios en este documento constituyen el eje de las propuestas de enseñanza a implementarse en las unidades pedagógicas. Son estos contenidos los que se tomarán en consideración para definir las pautas de evaluación.

Propósitos

- Abordar la corresponsabilidad de la enseñanza como estrategia institucional para fortalecer el trabajo didáctico en las unidades pedagógicas 2020/2021.
- Promover la continuidad de las trayectorias escolares planificando y llevando a cabo situaciones de enseñanza que atiendan tanto a las condiciones de la presencialidad plena como a las de presencialidad parcial o no presencialidad.
- Contribuir a reparar las desigualdades que se acentuaron a partir de las diversas posibilidades de acceder o no a la comunicación y la conectividad para recibir y responder las propuestas de continuidad pedagógica.
- Diseñar estrategias para la revinculación con la escuela de las y los niños que, por diversas razones, no lograron sostener su relación con las propuestas escolares, lo hicieron de manera asistemática o establecieron un vínculo de baja intensidad con sus docentes.
- Determinar –en caso de presencialidad parcial– qué aspectos de los contenidos prioritarios serían más apropiados para trabajar grupalmente en el ambiente áulico y qué aspectos podrían resultar más aptos para resolver en el ámbito familiar.
- Habilitar espacios institucionales de escucha y de circulación de la palabra para fortalecer la convivencia y los vínculos en la “nueva normalidad” escolar así como para reflexionar sobre lo singular y lo compartido durante el ASPO y el DISPO.

Consideraciones sobre el tiempo y la continuidad de la enseñanza

Como ya se ha dicho, el último trimestre 2020 y el ciclo lectivo 2021 no constituyen un período de espera sino de enseñanza planificada. El tiempo destinado al desarrollo de cierto contenido debe dar lugar a que las y los chicos se interioricen con él; las propuestas no son aisladas, guardan entre sí una continuidad, ofrecen una oportunidad de aproximarse al mismo tema desde otro aspecto, con nuevos ejemplos,



a partir de otros textos o de otros problemas. La continuidad en tanto profundización necesita sostenerse en cualquiera de las formas en que la escolaridad logre concretarse. La voz del maestro –en el aula, a través de un llamado o de un breve video– rememora y entrelaza lo que se ha venido haciendo, lo actualiza, anuncia cómo se avanza en el tema y finalmente plantea un cierre provisorio.

En las escuelas donde se concrete la presencialidad parcial, es decir que los alumnos y alumnas podrán asistir a clase algunos días de la semana o en semanas alternadas, se establecerán algunas prioridades.

En las unidades pedagógicas 1º/2º y 2º/3º el trabajo en las aulas privilegiará las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. La lectura y la escritura son herramientas imprescindibles para avanzar en la construcción de todos los conocimientos; el sistema de numeración y el manejo de las operaciones son bases indispensables para la elaboración de contenidos matemáticos más complejos. En la unidad pedagógica 3º/4º –que está en intersección entre el primero y el segundo ciclo– se definirán las prioridades de acuerdo con el estado de conocimiento de las y los alumnos de cada grupo escolar.

Los contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales son imprescindibles durante toda la escuela primaria. La perentoria necesidad de definir prioridades en la distribución del tiempo obliga a restringir transitoriamente su abordaje en los primeros años y a otorgarles mayor relieve en los siguientes años de la escolaridad.

En las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, la lectura y la escritura son herramientas de construcción del conocimiento. En el segundo ciclo, su desarrollo es fundamental para la formación del estudiante y, por lo tanto, para la articulación con la escuela secundaria.

En el interior de cada área será necesario centrar las clases presenciales en aquellos contenidos y propuestas que requieren mayor intervención del docente, así como mayor interacción cognoscitiva de las y los alumnos.

Para el trabajo a distancia que se articula con las clases presenciales, además de considerar propuestas que las y los chicos estén en condiciones de resolver de manera autónoma, se podrán elegir entre los contenidos trabajados en el aula aquellas cuestiones que puedan resultar interesantes para compartir con la familia.



Finalmente, en caso de que la situación sanitaria permita acceder a la presencialidad parcial, tendrán prioridad para regresar a las aulas los alumnos que cursan 6° año 2020 para que puedan concluir en mejores condiciones su escolaridad primaria.

Consideraciones para evaluar

La decisión de establecer como unidad pedagógica el continuo 2020-2021 implica que, en el ciclo escolar 2020, la evaluación no estará vinculada con la calificación y la promoción. La evaluación se centrará entonces en el análisis de los estados de conocimiento de las y los alumnos para orientar la continuidad de la enseñanza considerando los diferentes aprendizajes alcanzados.

La evaluación de los aprendizajes se vincula siempre con lo que se enseña efectivamente. Como ya se dijo en el Documento Base “Enseñanza y Evaluación” de la Subsecretaría de Educación: “La evaluación nos tiene que brindar insumos para tomar decisiones que contribuyan a fortalecer y/o modificar las propuestas de enseñanza durante la suspensión de clases, así como también para planificar la vuelta a las clases presenciales”. La Circular Técnica N° 2/20 de la DPEP por su parte plantea la necesidad de:

- analizar las respuestas recibidas de parte de niñas y niños para apreciar la pertinencia de las propuestas y hacernos una composición de lugar sobre el posible estado de conocimientos de las y los estudiantes;
- ajustar las próximas propuestas para el período de aislamiento a las necesidades detectadas en el punto anterior, en relación con los contenidos fundamentales de los distintos años;
- tomar nota sobre las tareas realizadas para planificar cómo retomarlas al regreso.

Mientras continúe el trabajo a distancia, compartir entre maestros, maestras y equipos de conducción el análisis de las producciones de los estudiantes brinda elementos para evaluar el “estado de los aprendizajes” y definir la continuidad de la enseñanza: la necesidad de volver sobre algunos contenidos, de diferenciar las próximas actividades para grupos de niños a quienes las propuestas previas les resultaron complejas o, por el contrario, poco desafiantes. Es decir, se evalúa en qué medida las propuestas anteriores resultaron adecuadas para “ajustar” las decisiones sobre las próximas.



Al volver a la presencialidad, habrá que retomar en primer término los contenidos trabajados a distancia que se consideren imprescindibles, lo que permitirá conocer mejor los aprendizajes realizados por las y los alumnos y avanzar en la enseñanza. Al trabajar con nuevos contenidos prioritarios también se podrá apreciar cuáles son los conocimientos que los chicos ponen en acción. Aun en la presencialidad parcial, los tiempos compartidos harán posible apreciar mejor el estado de conocimiento de los alumnos, lo que permitirá formular propuestas que tiendan puentes entre lo que ya saben y los contenidos que nos proponemos enseñar.

Organización del documento

A continuación, el documento presenta priorizaciones curriculares por área y una carta escrita por la Dirección Provincial de Educación Primaria para ser compartida con las familias de las niñas y los niños que asisten a las escuelas bonaerenses.

Priorizaciones curriculares por área

1. Prácticas del Lenguaje (p. 30)
2. Matemática (p. 75)
3. Ciencias Sociales (p. 150)
4. Ciencias Naturales (p 174)
5. Educación Sexual Integral (ESI) (p. 192)
6. Inglés (p. 199)
7. Educación Artística (p. 204)
8. Educación Física (p. 210)

Comunicación a las familias

El vínculo entre las familias y la escuela se ha visto muy fortalecido en este contexto tan particular que la pandemia impuso. Es por eso que la Dirección Provincial de Educación Primaria quiere dirigirse a las familias de nuestras niñas y niños por medio de la nota disponible en la página 219.

Se solicita que cada institución pueda compartir estas líneas con las familias. Quizás, puedan fotocopiarlas y entregarlas, ponerlas en la puerta de la institución, difundirlas por las redes, o definir una estrategia al interior de cada escuela en función de que sea la más acertada para fortalecer el vínculo familia-escuela.



1. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

UP 1°-2° y 2°-3°

Contribuir a la formación de los alumnos como lectores y escritores autónomos, como participantes activos de la cultura escrita compartida, es un propósito educativo que atraviesa toda la escolaridad primaria. La Unidad Pedagógica de 1° y 2° y, en la situación de pandemia que vivimos, también la Unidad Pedagógica constituida por 2° y 3° tienen además la responsabilidad de generar situaciones que promuevan la apropiación del sistema de escritura, permitiendo a las y los alumnos progresar en sus posibilidades de leer y escribir por sí mismos.

Durante el trabajo a distancia -sobre todo en el caso de primero y segundo año-, seguramente ha ocupado un lugar central la lectura de niñas y niños a través de las familias o del docente (cuando ha sido posible enviarles audios o videos). En el período de presencialidad parcial, habrá que sostener estas lecturas en forma colaborativa entre escuela y familia. Esta cooperación será de gran importancia por dos razones: en primer lugar, porque en las clases habrá que privilegiar aquellos contenidos que requieren mayor intervención de la o del docente, así como colaboración entre niños; en segundo lugar, porque los textos que se leen a través de un adulto –cuentos, poemas, textos de Ciencias Sociales o Naturales- constituyen el contexto imprescindible para las situaciones en las que las niñas y los niños leen o escriben por sí mismos.

En el aula, será posible también plantear situaciones de escritura a través de la o del docente –quizá algunos maestros hayan podido llevarlas a cabo en alguna clase virtual-, que son fundamentales para que las y los alumnos participen en el proceso recursivo de planificación, textualización y revisión del texto así como para avanzar en la apropiación del lenguaje que se escribe. En este sentido, la escritura a través del adulto es una referencia central para los niños cuando escriben por sí mismos.

El trabajo sobre palabras o enunciados está enmarcado siempre en situaciones de lectura o producción de textos completos o son en sí mismos textos completos en el



contexto de la situación (por ejemplo, los nombres de los días de la semana en el contexto del horario semanal). Por menor que sea la unidad sobre la que se está trabajando, tiene siempre sentido para las chicas y los chicos porque saben qué dice y para qué están leyendo o escribiendo.

En los siguientes cuadros, sobre el eje vertical se presentan los contenidos prioritarios correspondientes a dos años escolares que conforman las Unidades Pedagógicas para la reorganización de las trayectorias escolares durante el período 2020-2021.

En el eje horizontal se presentan contenidos que ganan en progresión a lo largo de las sucesivas unidades pedagógicas. La indicación de la UP a la que corresponden (1° y 2°; 2° y 3°) no debe ser interpretada como taxativa. Los equipos escolares pueden moverse dentro del eje analizando lo que les parezca más adecuado para sus chicas y chicos en cada situación de enseñanza y aprendizaje. Como siempre, en el mismo grupo escolar seguramente hay alumnas y alumnos que ya están en condiciones de aprender algunos contenidos de la unidad pedagógica siguiente en tanto que otros todavía necesitan seguir trabajando sobre algunos que corresponden al año anterior. Esta diversidad es usual en las aulas y es previsible que sea más pronunciada dada la inédita situación actual. Además, si el contenido ya fue abordado, se puede avanzar con otro contenido dentro del mismo eje o desarrollar y profundizar en uno anterior con las niñas y los niños que lo requieran.

Otra clave de lectura del cuadro es que el orden en que se presentan los contenidos no supone un orden temporal en la enseñanza. Durante el período de presencialidad parcial será posible desarrollar más o menos simultáneamente, de manera entrelazada, los cuatro agrupamientos de contenidos. El trabajo que niñas y niños realicen en su casa se apoyará en las lecturas y escrituras desarrolladas en clase.

Mientras se mantenga la no presencialidad, se privilegiarán los contenidos que las y los estudiantes puedan abordar con la orientación virtual del docente y la colaboración de algún miembro de su familia. Otros que requieren de una construcción colectiva más intensa (por ejemplo, algunas escrituras muy elaboradas, planificaciones y revisiones, conceptualizaciones sobre el sistema de escritura o sobre el lenguaje escrito, etc.), seguramente se retomarán cuando se pueda reingresar a las aulas.



UP 1º-2º y UP 2º-3º

Recomendamos leer ambos cuadros. Especialmente para quienes se ocupen de 2º-3º, recomendamos también analizar 3º-4º.

Prácticas de lectura y escritura

1º 2020 y 2º 2021

2º 2020 y 3º 2021

Leer a través de la o del docente (o escuchar leer) o a través de otros adultos obras literarias de diversos autores, géneros y temas e intercambiar entre lectores. (Ver nota “*Los contenidos del Intercambio entre lectores*”)

Escuchar leer al docente, seguir la historia desde la escucha (en lo posible, con el texto a disposición de las niñas y los niños). Vincular unas obras con otras.

Expresar los efectos que las obras producen e intercambiar con otros lectores. Ampliar, corroborar, profundizar o rechazar las propias interpretaciones a través del intercambio con otros y de la relectura a través de la o del docente de algunos pasajes.

Releer a través de la o del docente para reparar en ambientes y climas creados por el lenguaje, formas de describir los estados y motivaciones de personajes, objetos y elementos del mundo ficcional propios de ciertas historias o conjunto de historias, musicalidad de

Cuando las niñas y niños escuchan leer a la o al docente presencian el comportamiento lector del adulto, se familiarizan con las prácticas propias de los buenos lectores y con el sentido de ciertas marcas que aparecen en los textos y que orientan la lectura. En esta situación la o el docente presta su voz a las niñas y a los niños quienes se constituyen como lectores al construir significados en torno a lo leído. Por ello, esta situación es fundamental y necesaria. Su frecuencia debe ser intensa.

Como es fundamental que las y los chicos estén permanentemente en contacto con diversas obras de la cultura escrita, las instancias de lectura a través del adulto tienen lugar tanto a distancia como en la presencialidad. En el aula, se trata de retomar obras que los niños leyeron en la distancia para confrontar interpretaciones y profundizar la comprensión así como para apreciar aspectos del lenguaje literario.



algunos pasajes en las narraciones o de la poesía, etc.

A distancia, se han realizado propuestas de trabajo sobre lectura de diversos géneros y autores en casi todas las entregas. Inmediatamente después de presentar cada obra aparecen diversas consignas de intercambio entre lectores.

Participar de la lectura del o la docente de canciones, cuentos y poesías; sostener los recorridos de lectura propuestos y hacer registros sencillos de las obras compartidas; comenzar a leer y a escribir por sí mismo algunos textos más breves y más despejados o fragmentos de textos extensos conocidos porque se han trabajados en el aula.

Seguir la lectura en voz alta de la o del docente de canciones, poesías y cuentos e intercambiar interpretaciones volviendo a fragmentos de las obras, a través del maestro, para corroborar, modificar o profundizar las interpretaciones.

Seguir la lectura en voz alta de la o del docente de canciones, poesías y cuentos e intercambiar interpretaciones volviendo a fragmentos de las obras, por sí mismo o a través del maestro, para corroborar, modificar o profundizar las interpretaciones.

Ensayar la lectura en voz alta por sí mismo de textos breves o fragmentos de textos. Por ejemplo, pasajes de cuentos tradiciones con muchos diálogos entre personajes.

Seguir la lectura del docente es una situación que permite seguir las historias, tratar de acompañar los estribillos en poesías o canciones después de varias lecturas e, incluso, localizarlos aproximadamente si disponen del texto escrito a la vista y empiezan a tomar en cuenta indicios: guiarse por la disposición de las estrofas en el texto escrito o por las imágenes que posibilitan, junto con algunos señalamientos del docente mientras lee, establecer esas relaciones.

Las niñas y niños tienen posibilidades de leer por sí mismos cuando se enfrentan a un texto impreso (o digital) y pueden hacer anticipaciones cada vez más ajustadas a su significado poniendo en relación lo que creen que está escrito con lo que encuentran en las marcas para confirmar, modificar o rechazar sus hipótesis. Estas situaciones requieren que los textos se hagan previsibles porque ellas y ellos cuentan con indicios en los que pueden apoyarse porque se sabe lo que dice exactamente (ha sido memorizado) o porque la maestra o el maestro leyó lo que allí dice y el problema es cómo dice exactamente algo que se sabe que dice.

De misma manera, las niñas y niños tienen posibilidades de escribir por sí mismos cuando se enfrentan a la tarea de materializar la escritura y tomar decisiones sobre qué se quiere decir y sobre la forma de decirlo con las expresiones y las palabras del



Localizar los títulos de las obras leídas en listas o agendas de lectura y completar fichas sencillas con sus datos.

Leer por sí mismo poniendo en correspondencia lo que se dice con lo que está escrito ante textos breves y más despejados que se aprendieron de memoria o casi de memoria, guiándose por índices provistos por el material escrito.

Para esta práctica conviene emplear historias de estructura repetitiva o reiterativa como "La sorpresa de Nandi", "A qué sabe la luna", "El nabo gigante", etc. También se pueden emplear pasajes que contengan escenas y frases muy previsible como las palabras del lobo en "Los tres chanchitos" o las preguntas de la madrastra al espejo en "Blancanieves".

Escribir por sí mismo textos breves muy conocidos o que han sido memorizados preguntándose y resolviendo problemas relativos a la cantidad y pertinencia de las letras empleadas.

Sostener recorridos de lectura propuestos por la o el docente y registrar las lecturas y sus preferencias.

Leer por sí mismo textos breves o fragmentos de textos extensos de contenido conocido, guiándose por índices provistos por el material escrito.

Escribir por sí mismo textos breves de contenido conocido preguntándose y resolviendo problemas relativos a la cantidad y pertinencia de las letras empleadas o por su ortografía y la separación entre palabras.

lenguaje escrito. Esta situación posibilita que las chicas y los chicos puedan reflexionar sobre el sistema de escritura al tomar decisiones sobre cuántas, cuáles y qué letras poner para cada enunciado.

Hablar de textos "breves" y "extensos" siempre resulta relativo ya que supone apreciar la extensión de un texto en relación con otros. Lo mismo sucede con la expresión texto "despejado" (los que se distribuyen en la página de manera que ciertas o todas las palabra o enunciados quedan visiblemente despejados de otros textos), que oponemos a "continuo". Por ejemplo: un cuento suele ser un texto extenso (se narran varios episodios) y continuo (la mayor segmentación entre las partes es el punto y aparte), pero hay cuentos muy breves que no cumplen con esta condición de extensión o cuentos de estructura repetitiva con muchas ilustraciones y muy repartidos entre páginas que toman el aspecto gráfico de textos despejados; las poesías que se leen a los pequeños suelen ser textos breves, pero los romances son extensos; en las recetas de cocina la lista de ingredientes suele ser un texto breve y despejado, pero en algunas la lista no existe y solo encontramos los ingredientes en el interior de la preparación.

Por su parte, en el interior de los textos extensos se pueden circunscribir fragmentos con sentido para centrar la práctica de lectura y escritura por sí mismo o compartida con la o el docente. Por ejemplo: episodios o pasajes descriptivos en los cuentos; escenas en las obras de teatro; estribillos o estrofas de canciones y poesías; epígrafes, entradas o subtítulos en textos informativos. Algunos textos, como las recetas de cocina, los instructivos para armar juegos y juguetes, algunas notas enciclopédicas de textos informativos infantiles o



algunos folletos o afiches suelen ser textos más breves que presentan los segmentos de escritura despejada o parcialmente despejada.

Esto es solo una orientación en el actual contexto de emergencia. Toda clasificación de textos siempre resulta insatisfactoria dada su enorme diversidad en tanto expresiones siempre cambiantes del lenguaje humano.

A distancia –a través de **Continuamos estudiando**-, se han realizado propuestas de trabajo que contienen actividades sobre estos contenidos en torno a los siguientes textos:

Cantar, leer y escribir canciones (1º entrega).

A qué sabe la luna; El topito que quería saber quién se había hecho aquello en la cabeza (2º entrega)

Álbum de lobos (2º entrega).

Sal de ahí, chivita, chivita; Hay un barco en el fondo de la mar; El nabo gigante (3º entrega).

Los cinco burritos, Ricitos de oro (3º entrega)

Coplas, disparates y otros versos breves (4º entrega)

Ratones (5º entrega)

Leer y escribir en torno a un conjunto de escrituras que a través del uso asiduo se transformen en fuentes de información “seguras” para consultar sobre el sistema de escritura y/o sobre el lenguaje escrito.

Reconocer el nombre propio y el de algunos compañeros a partir de índices cuantitativos y cualitativos. Copiar el propio nombre con y sin modelo.

Apelar a fuentes de información “seguras” para producir escrituras nuevas o para consultar sobre su ortografía ante nuevas escrituras.

Se transforman en fuentes de información “seguras” los materiales escritos convencionalmente que se han hecho familiares en el marco de las propuestas de enseñanza (nombres propios, de los días de la semana, de los meses del año, títulos de obras leídas y otros nombres de campos semánticos muy trabajados). Las chicas y los chicos saben qué dice pues los han identificado, analizado, leído y frecuentado muchas veces y recurren a esas escrituras (al principio, porque lo ha indicado la o el docente) para utilizarlas cuando necesitan escribir o leer con propósitos determinados.



Reconocer los nombres
de los días de la semana
y el de algunos meses
del año a partir de
índices cuantitativos y
cualitativos.

Producir de manera colectiva
(por dictado al docente)
carteles, listas, ayuda
memorias, notas, etc., a los
que se acude
frecuentemente para producir
nuevas escrituras (por ej.,
fórmulas de inicios y finales,
pares de palabras que riman,
frases que describen
personajes, etc.) (Ver nota
“*Los contenidos del
Intercambio entre lectores*”

La práctica de copiar consiste en reproducir las mismas letras en igual cantidad y en el mismo orden que un modelo de escritura. El modelo puede estar presente, a la vista de la niña o del niño, o puede haber sido interiorizado, también llamada “copia internalizada” o copia “sin modelo a la vista”. La copia no es una situación de escritura propiamente; por esta última entendemos la que las niñas o los niños realizan de acuerdo a sus conceptualizaciones y, por lo tanto, puede dar lugar a escrituras no convencionales.

Como se señala en los diseños curriculares, en la situación en que los **niños escriben a través de la o del docente**, la materialización de la escritura (trazar las letras y signos y dejar los espacios o, en la escritura en teclado, elegir y presionar las teclas) queda a cargo de la maestra o el maestro y las niñas y niños pueden centrarse en la composición del texto y librarse de los problemas que seguramente les plantearía el sistema de escritura.

Llamamos generalmente **textos intermedios** a escritos de trabajo, apuntes, tomas de notas, etc., a aquellas escrituras que se realizan dentro del aula, destinadas a acompañar y estimular la actividad reflexiva en torno a lo que se está leyendo y escribiendo. Son escritos que no destinados a ser publicados y solo tienen la función de guardar memoria sino también y fundamentalmente la de ayudar a reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema.,

A distancia, se han realizado propuestas de trabajo que contienen actividades sobre estos contenidos en diversas propuestas y centralmente en Trabajo con nombres (1º entrega) y en “la cajita de los nombres” (4º y 5º entrega)

Leer y escribir por sí mismo palabras y enunciados



breves conocidos y despejados en situaciones donde resulte posible reflexionar sobre el sistema de escritura.

Localizar y leer por sí mismo palabras y enunciados de contenido conocido apelando a índices cualitativos y cuantitativos presentes en las escrituras.

Escribir por sí mismo palabras de un campo semántico conocido apelando a otras escrituras para tomar partes pertinentes.	Escribir por sí mismo palabras y enunciados de contenido conocido apelando a otras escrituras para tomar partes pertinentes o para decidir sobre su ortografía.
--	---

A distancia, se han realizado propuestas de trabajo que contienen actividades sobre estos contenidos en todos los cuadernillos mencionados en el apartado anterior y en “Muchos nombres de animales” (4º entrega).

Leer a través del o la docente, releer por sí mismo y reescribir textos extensos o fragmentos de esos textos.

Las reescrituras a través de la o del docente serían posibles de llevar a cabo cuando se cuente con alguna forma de presencialidad o de encuentros sincrónicos.

Leer a través de la o del docente textos extensos.	Leer textos extensos compartiendo la lectura con el docente y con otros niños.
--	--

Por ejemplo, cuentos de autores de literatura infantil argentinos y latinoamericanos, los cuentos tradicionales centroeuropeos, cuentos que tienen el mismo personaje por protagonista, fábulas, leyendas, etc.

Reescribir a través de la o del docente textos breves o fragmentos de textos extensos (el último diálogo entre Caperucita y el lobo, la descripción	Reescribir a través de la o del docente y/o de los niños por sí mismos en parejas, si la situación lo permite, textos breves o fragmentos de
---	--

*De acuerdo con las conceptualizaciones de cada niña o niño, al principio las partes que considera **pertinentes** pueden no ser convencionalmente pertinentes. A medida que se va participando de situaciones de reflexión sobre el sistema de escritura y que la o el docente va ayudando con sus intervenciones, las elecciones se van acercando a la convencionalidad.*

*Las situaciones de **reescritura de textos breves o extensos** plantean un desafío más complejo respecto a las listas o textos despejados. Se trata de textos continuos conocidos y por tanto, las chicas y los chicos tienen que pensar en cómo decirlo (en el sentido del lenguaje escrito) y en cómo se escribe (en el sentido del sistema de escritura), a excepción que la escritura esté delegada al docente.*

La actividad de reescritura permite que chicas y chicos reconstruyan la historia y, con la intervención del docente, releen y revisen aspectos de la escritura: optan por la mejor manera de expresar una idea; evitan reiterar el nombre del protagonista, reparan en la necesidad de incorporar puntuación. En la situación en que los niños escriben a través del docente, la materialización de la escritura (trazar las letras y signos y dejar los espacios o, en la escritura en



de la casita de Hansel y Gretel, la escena donde Ricitos prueba las tres sopas, etc.)
textos extensos.

teclado, elegir y presionar las teclas) queda a cargo de la maestra o el maestro y las niñas y niños pueden centrarse en la composición del texto y librarse de los problemas que seguramente les plantearía el sistema de escritura.

Reescribir a través de la o del docente textos extensos completos.
Reescribir a través de la o del docente y/o por sí mismo textos extensos completos.

Durante las reescrituras, se recurre a los textos intermedios sobre formas de iniciar o cerrar la historia, las características de los personajes, la descripción de objetos, etc. para apoyar la producción. Cuando se escriben pequeños pasajes por sí mismo, se recurren las escrituras que sirven en fuentes de información "seguras". En este caso, la intervención del docente para apoyar la escritura, ayudando a acotar los enunciados a producir o indicando en qué fijarse para saber cómo escribir es fundamental.

A distancia, se han realizado propuestas de trabajo que contienen actividades sobre estos contenidos en torno a los siguientes textos:

Hansel y Gretel (1º entrega).

Fábulas (2º entrega).

Ricitos de oro; Jack y las habichuelas (3º entrega)

Pinocho (5º entrega).



Los contenidos del intercambio entre lectores

La o el maestro lee; las y los niños leen a través de ella o de él: se interesan en la historia, participan de la emoción que produce el relato –el miedo, la expectativa por el peligro que corre la o el protagonista, la musicalidad de la voz que lee, las respuestas divertidas de cierto personaje. A menudo solicitan que les releen el mismo cuento para volver a sentir esa emoción, en algunos casos porque ya pueden revivirla con la tranquilidad de conocer de antemano el feliz desenlace.

Es muy difícil, sin embargo, apreciar estas sensaciones que experimentan las y los niños de los primeros años mientras escuchan leer o leen por sí mismos e, incluso, cuando intentan expresarlas al re-narrar las historias oralmente o por escrito; rara vez logran verbalizar lo que sienten porque están totalmente imbricados en la práctica.

La conversación a partir de lo leído da lugar, por un lado, a poner en común lo que cada uno o varios han sentido o las palabras divertidas de cierto personaje o la descripción del bosque que hizo sentir a casi todas y todos el mismo miedo de los hermanitos cuando se supieron abandonados allí. Por otro lado, como es sabido, en la formación de lectores y escritores incide la posibilidad que se les ofrece a chicas y chicos de ir advirtiendo qué recursos puso en juego el autor para producir ciertas emociones o cuáles son las intenciones “no dichas” de un personaje que se revelan reflexionando sobre sus acciones y sus palabras. Por esta razón, la o el maestro puede tener presentes ciertos conceptos del análisis literario para orientar sus intervenciones durante el intercambio posterior a la lectura; es ella o él quien interviene para hacer que las y los niños reparen en el lenguaje escrito, en las imágenes que ofrece al lector, en los recursos del autor. También es la o el maestro quien, si entre todos planifican y le dictan una nueva aventura de Pinocho, por ejemplo, puede sugerir modos de expresarse de la marioneta para hacer reír.

Desde 1º, a través de la intervención del docente y en el contexto del intercambio entre lectores se puede conversar acerca de:

- los **motivos** que atraviesan las historias (los engaños, el abandono, la codicia, las hazañas de los más débiles, el renacer, etc.),
- los **ambientes** ficcionales y los climas que generan (el bosque, la selva, el desierto, el cielo, el palacio, la casita de golosinas, la cocina cenicienta),



- los **personajes**, sus **motivaciones** y sus relaciones con los **argumentos**,
- los **objetos mágicos y fantásticos** que ayudan al protagonista o al oponente a conseguir sus deseos,
- los tipos de **conflictos** (apoderarse de la gallina de los huevos de oro o del poder de algún dios, acceder a una fiesta prohibida, sobrevivir al abandono) y **desenlaces**.

Las re-escritura de cuentos leídos o de fragmentos significativos de los cuentos también ayuda a que los chicos tomen conciencia de los recursos del autor porque ellos mismos se ponen en posición de autores. Al reescribir apelan a expresiones o estrategias halladas en el texto leído y, de ese modo, reactualizan los contenidos.

En el aula, cuando se leen diversas obras, se empiezan a tomar notas colectivas que dan cuenta de lo que sucede en varios textos, por ejemplo listas de palabras mágicas, de expresiones para describir personajes, de conectores para no repetir “y después”; se pueden elaborar carteles con los repertorios de los engaños del lobo, con las descripciones de lugares o climas que pueden generar temor o inquietud o hacer listas de personajes bondadosos o malvados...

Con las y los niños de 1º/2º y 2º/3º, todos estos contenidos se hacen objeto de reflexión en el contexto de las prácticas de lectura y de escritura, principalmente a través del docente que muestra en acción aspectos o prácticas de la cultura escrita para que las niñas y los niños reparen en ellos. En años posteriores habrá tiempo de descontextualizarlos e intentar describirlos o definirlos.

Producir narraciones extensas por dictado al docente

Al retornar a la presencialidad, posiblemente parcial, niñas y niños de 2º/3º pueden empezar a producir narraciones más o menos extensas por dictado al maestro. Para llegar a hacerlo, a partir de la lectura del cuento elegido, será necesario:

- **Planificar los episodios** indispensables de la historia en forma conjunta. Al dictarle al docente, los estudiantes podrán guiarse por el cartel donde se hayan registrado los distintos momentos del relato. Se podrán realizar modificaciones a lo previsto en caso de considerarlo necesario.
- Reflexionar sobre la pertinencia de **incluir palabras y expresiones presentes de los textos leídos** en las propias producciones, especialmente en la descripción de



ambientes para generar climas y de personajes para dar cuenta de su estado mental, sus intenciones, su apariencia, sus motivaciones, etc. Es muy importante releer fragmentos del texto para actualizar las expresiones correspondientes.

- Reparar en las formas de **evitar repeticiones** innecesarias a través de sustituciones léxicas por palabras (sinónimos, pronombres) o frases equivalentes.
- Advertir que en la narración hay momentos donde **la acción avanza** (tiempos puntuales) y tiempos donde **la acción se detiene a describir** personajes y ambientes (tiempos durativos).
- Considerar distintos **conectores de temporalidad**, fundamentalmente, en este nivel, los de posterioridad (más tarde, luego, finalmente, al día siguiente, tiempo después, etc.) para evitar repeticiones innecesarias o para generar un efecto.
- Plantearse el problema y resolver el empleo de algunas marcas de **puntuación**:
 - coma para separar los elementos de una enumeración,
 - signos de exclamación e interrogación para marcar algunos parlamentos, raya y dos puntos para introducirlos,
 - puntos suspensivos para duda o asombro,
 - punto aparte para separar los episodios de una narración.

Al finalizar la producción, será importante atender a la edición de la versión final de una escritura para que se presente clara y prolija para el lector, incluyendo lo antes posible, la **mayúscula inicial** y el **punto final**. A lo largo de 1° y 2° -seguramente con intervención del docente- se reflexiona sobre la mayúscula y algunos signos de puntuación en el curso de la lectura y de la escritura.

Ya en 2° y 3° se puede empezar a sistematizar, por ejemplo, el uso de la coma en la enumeración o del guión de diálogo así como alguno de los recursos para evitar repeticiones innecesarias. Si se trata de textos extensos, durante la revisión y a través del docente, se puede evaluar la necesidad de **dejar espacios y colocar puntos** u otras marcas que permitan organizar el texto en partes con sentido.

Reiteramos que estos son contenidos que se ponen en acción en situaciones colectivas y sobre todo a través del docente, de manera que para desarrollarlos se requiere presencialidad. Más allá de alguna aproximación que haya podido lograrse a distancia, será necesario esperar el momento y, en todo caso, recuperar las aproximaciones que hayan podido lograr algunos niños y compartirlas con todo el grupo.



Contenidos objeto de reflexión sobre sistema de escritura

Durante el Primer Ciclo ocupan un lugar central las prácticas de lectura en torno a los nombres propios, los días de la semana y los meses del año, de lectura y escritura de palabras de diferentes campos semánticos, con las agendas de lectura y con el registro de préstamos de la biblioteca, la relectura y reescritura de textos conocidos y, en los textos más extensos, la relectura o reescritura de los niños por sí mismos de algunos fragmentos. Todas estas situaciones –si la o el docente crea las condiciones propicias para ello- permiten que los niños transformen en objeto de reflexión las unidades menores del sistema de escritura (las letras) que integran las palabras escritas y sus relaciones, así como las partes de los enunciados mayores que la palabra y las relaciones entre ellas. Poco a poco, a través del análisis -compartido con los compañeros y el docente- de *qué dice*, *cómo dice* o *dónde dice* algo que se sabe o se espera que esté escrito y de reflexionar con *cuántas*, con *cuáles* y en qué orden producir las letras necesarias para escribir un enunciado, los chicos van comprendiendo la base alfabética de nuestro sistema de escritura y avanzan hacia lecturas y escrituras cada vez más convencionales.

En las actuales condiciones, estos contenidos corresponden a la UP 1º- 2º y, posiblemente, para algunos grupos de niñas y niños o algunos niños dentro de los grupos, a la UP 2º - 3º

- Si las condiciones de enseñanza lo permitieron, es posible que algunos alumnos de la UP 1º-2º y muchos de la UP 2º-3º, puedan escribir empleando la **base alfabética del sistema de escritura**, aunque todavía algunas o algunos puedan generalizar la estructura silábica consonante-vocal (CV) -la más frecuente en castellano- para muchas sílabas que incluyen más de una consonante (por ej., escriben “tigre” como TIGE o “cangrejo” como CANEJO).
- Llegado este punto, habrá que estabilizar la base alfabética del sistema de escritura focalizando la reflexión sobre palabras que contengan sílabas formadas por más de una consonante, tal como ocurre –por ejemplo- con “canguro” o “serpiente” y con “golondrina” o tigre, que contienen sílabas formadas por dos consonantes que pueden



estar juntas antes de la vocal (“dri” o “gre”) o bien encuadrarla (“can” o “ser”)¹⁰. Escrituras como CANEGURO o CAGURO, SEPIENTE o SEREPIENTE, GOLONRINA o GOLODINA... son esperables en este momento. Algunos niños y niñas lo superan casi inadvertidamente, pero muchos otros requerirán que en el aula se brinden frecuentes oportunidades para reflexionar de manera descontextualizada sobre la escritura de este tipo de palabras. Es posible que con algunos niños se pueda comenzar en 1º-2º, con muchos otros en 2º-3º y, dada la situación excepcional, algunas niñas o algunos niños podrán requerirlo durante 3º-4º.

En las actuales condiciones, estos contenidos corresponden a la UP 2º- 3º y, posiblemente, para algunos grupos de niños o algunos niños dentro de los grupos, UP 3º-4º

- **Restricciones gráficas.** Son restricciones que establecen las combinaciones de letras permitidas y no permitidas en la escritura de nuestra lengua. Organizan el sistema de escritura y sobre ellas se han construido las reglas más generales: el dígrafo rr sólo puede aparecer entre vocales, la qu va siempre delante de e o de i para el sonido /k/, no se emplea z delante de e y de i, delante de r y l no se emplea v, no se emplea n delante de p y b. Estas restricciones podrán ser objeto de reflexión mientras se escribe y también en pequeñas secuencias de trabajo descontextualizadas desde la UP 2º-3º (si la mayoría de las chicas y los chicos escriben alfabéticamente) y en algunos casos seguramente se requerirá continuar en 3º-4º.
- Lo mismo va a suceder con las **regularidades fonográficas contextuales**: las letras g y c representan dos fonemas diferentes, según la letra a la que anteceden (ga, go, gu; ge, gi; ca, co, cu; ce, ci); la letra r representa un sonido suave en posición intervocálica y un sonido más fuerte en cualquier otra posición; un mismo fonema tiene distintas representaciones según el contexto en el que esté situado (/g/ aparece como g en “gato” y como gu en “guiso” y /k/ aparece como c en “cama” y como qu en “queso”).
- **Separación de palabras.** Normalmente, la separación entre palabras con significado pleno se resuelve a medida que se construye la base alfabética del sistema de

¹⁰Obviamente estas palabras están presentes desde el inicio, pero hasta aquí los chicos pueden haber empleado letras pertinentes (ce, a y ene para CAN) alterando el orden (ACN), produciendo solo dos (generalmente CA) o duplicando los núcleos vocálicos (CANA).



escritura. En cambio, tanto en 1º-2º como en 2º-3º muchos chicos aún mantienen inestabilidad en las **separaciones de palabras relacionales cortas** (“la casa *dela* abuelita”; “*yse*la comió”). Cuando ya se ha adquirido la base alfabética (**para la mayoría, 2º-3º**), es conveniente comenzar a trabajar la reflexión descontextualizada sobre la separación de monosílabos, artículos y preposiciones, siempre sobre casos frecuentes en las escrituras infantiles (ala/a la; de volver/ devolver).

- **Uso de mayúsculas.** La mayúscula depende, por un lado, de la puntuación del texto y, por otro, de la distinción entre sustantivos propios y sustantivos comunes. Al igual que en el caso anterior, cuando ya se ha adquirido la base alfabética (**para la mayoría, 2º-3º**, y tal vez antes) la mayúscula en el **inicio del texto** y en **nombres propios** debe dar lugar a una reflexión más sistemática a fin de incorporarla a la escritura. Más adelante **en 2º-3º y sin falta en 3º-4**, serán objeto de análisis las **mayúsculas en nombre común convertido en nombre propio** (Luna/luna), las **mayúsculas después de punto** y los casos en que una construcción funciona como **nombre propio** (Fui al Museo de Bellas Artes/ Vivo en Las Flores). Las mayúsculas contribuyen a la presentación gráfica del texto y tal vez por eso muchos chicos las incorporan de manera “ornamental” o también como “destacado” en algunas palabras, sin comprender la distinción entre sustantivos propios y comunes. El trabajo sostenido buscará que este uso temprano se coordine poco a poco con la comprensión.

CUADRO DE CONTENIDOS

UP 1º-2º y UP 2º-3º

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

UP 1º-2º y UP 2º-3º

Leer literatura

Leer a través de la o del docente o a través de otros adultos obras literarias de diversos autores, géneros y temas e intercambiar entre lectores.

Escuchar leer al docente, seguir la historia desde la escucha (algunas veces, con el



texto a disposición de las niñas y los niños). Vincular unas obras con otras.

Expresar los efectos que las obras producen e intercambiar con otros lectores. Ampliar, corroborar, profundizar o rechazar las propias interpretaciones a través del intercambio con otros y de la relectura a través de la o del docente de algunos pasajes.

Releer a través de la o del docente para reparar en ambientes y climas creados por el lenguaje, formas de describir los estados y motivaciones de personajes, objetos y elementos del mundo ficcional propios de ciertas historias o conjunto de historias, musicalidad de algunos pasajes en las narraciones o de la poesía, etc.

Leer a través de la o del docente canciones, cuentos y poesías; comenzar a leer y a escribir por sí mismo algunos textos más breves y más despejados o fragmentos de textos extensos conocidos porque se han trabajados en el aula.

UP 1º-2º

Leer a través de la o del docente canciones, cuentos y poesías y hacer registros escritos sencillos de las obras compartidas (títulos, personajes).

Comenzar a leer y a escribir por sí mismo algunos textos más breves y más despejados cuyo contenido es muy conocido para niñas y niños.

UP 2º-3º

Leer a través de la o del docente canciones, cuentos y poesías y hacer registros escritos sencillos de las obras conocidas.

Comenzar a leer y a escribir por sí mismo algunos textos más breves y más despejados o fragmentos de textos extensos conocidos porque se han trabajados en el aula.

Leer y escribir en torno a un conjunto de escrituras que a través del uso asiduo se transformen en fuentes de información “seguras” para consultar sobre el sistema de escritura y/o sobre el lenguaje escrito.

Escribir por sí mismo palabras de un campo semántico conocido apelando a otras escrituras para tomar partes pertinentes.

Escribir por sí mismo palabras y enunciados de contenido conocido apelando a otras escrituras para tomar partes pertinentes o para decidir sobre su ortografía.



Reescribir a través de la o del docente textos breves o fragmentos de textos extensos.

Reescribir a través de la o del docente y/o de los niños por sí mismos en parejas, si la situación lo permite, textos breves o fragmentos de textos extensos.

Los contenidos del intercambio entre lectores

La conversación a partir de lo leído da lugar a poner en común lo que cada uno o varios han sentido a partir de la lectura y, por lo tanto, incide en que chicas y chicos compartan interpretaciones y ajusten las propias. En los primeros años, la o el docente tiene presentes los aspectos hacia los cuales orientar el intercambio pero esos contenidos se hacen objeto de reflexión únicamente en el contexto de las prácticas de lectura y de escritura, principalmente a través del docente. En años posteriores habrá tiempo de descontextualizarlos e intentar describirlos o definirlos.

Los **motivos** que atraviesan las historias (los engaños, el abandono, la codicia, las hazañas de los más débiles, etc.); los **ambientes** ficcionales y los climas que generan (el bosque, la selva, el desierto, el cielo, el palacio, la casita de golosinas), los **personajes**, sus **motivaciones** y sus relaciones con los **argumentos**, los **objetos mágicos** que ayudan al protagonista o al oponente; los tipos de **conflictos** y **desenlaces**.

¿Qué contenidos se enseñan al producir narraciones extensas por dictado al docente?

Planificar los episodios indispensables de la historia en forma conjunta. El cartel donde se registran los momentos guía a los estudiantes al momento de dictar la historia.

Al tomar las ideas de lo que las chicas y los chicos dictan para escribirlas, la o el docente plantea **contenidos sobre los que se reflexiona al escribir**. El docente decide de antemano los contenidos que va a plantear pero los muestra en la acción, discute cómo se puede decir para no poner otra vez “el lobo”, propone opciones para “y después”... Una vez terminada la producción escrita y disfrutada por los autores su lectura completa y sus relecturas, tal vez al día siguiente, algunos de estos aspectos se explicitan, de manera descontextualizada (fuera del texto, “suelos”): “Se acuerdan



que el otro día hablamos de otras formas de decir “y después”, ¿cuáles habíamos encontrado? Lo vamos a anotar en un cartel para poder acordarnos cuando escribamos otra historia”. Estos contenidos en acción se van descontextualizando desde 2º/3º y los maestros de los años siguientes los retoman, los designan, los ejemplifican, los vuelven a anotar en un cartel y los recuerdan para que las y los chicos sepan qué revisar cuando la o el docente dice: “A ver, vamos a revisar lo que escribiste”.

La pertinencia de incluir palabras y expresiones presentes de los textos leídos; las formas de evitar repeticiones innecesarias; la atención a los momentos donde la acción avanza (tiempos puntuales) y momentos donde la acción se detiene a describir personajes y ambientes; el empleo de conectores de temporalidad diferentes de “y después”; la necesidad de plantearse el problema y resolver el empleo de algunas marcas de puntuación.

Contenidos objeto de reflexión sobre sistema de escritura y sobre los aspectos ortográficos

Emplear o completar el empleo de la base alfabética del sistema de escritura o necesitan completarla. *Muchos alumnos de la UP 1º-2º y algunos de la UP 2º-3º, pueden escribir empleándola y muchos necesitarán completarla*

Estabilizar la base alfabética del sistema de escritura focalizando la **reflexión sobre palabras que contengan sílabas formadas por más de una consonante.** Algunos en 2º/3 todavía generalizan la estructura silábica consonante-vocal (CV) -la más frecuente en castellano- para muchas sílabas que incluyen más de una consonante (por ej., escriben “tigre” como TIGE o “cangrejo” como CANEJO).

La reflexión sobre los aspectos ortográficos puede extenderse desde mediados de 1º/2º hasta 3º/4º:

Combinaciones de letras permitidas y no permitidas en nuestro sistema de escritura (reglas sin excepción). Por ejemplo: *la qu va siempre delante de e o de i para el sonido*



/k/, delante de a, o y u se escribe c.

La separación entre palabras.

El uso de mayúsculas al inicio de los textos o después de punto y en nombres propios

UP 3º- 4º / UP 4º-5º / UP 5º-6º

Al igual que en el primer ciclo, en el segundo se ponen en primer plano las acciones que se realizan a través del lenguaje: leer, comentar, tomar la palabra, escribir, reescribir, tomar notas, argumentar, etc. Al avanzar en la escolaridad, algunas prácticas como la lectura literaria o la revisión de textos, se intensifican y se profundizan; otras, como la argumentación y las prácticas del lenguaje en torno al estudio, pasan a primer plano. Al mismo tiempo, crecen las posibilidades de conceptualización de las chicas y los chicos y las oportunidades para que las y los docentes comiencen a sistematizar las estrategias y los recursos del lenguaje que permiten dominarlas.

En este documento aparecen algunos contenidos de la formación del lector literario y otros referidos a la formación del lector crítico. Las prácticas del lenguaje para la formación del estudiante se encuentran tratadas dentro de los capítulos de Ciencias Sociales y Naturales.

En la **formación del lector literario**, el segundo ciclo avanza en la responsabilidad de la escuela para extender y profundizar la relación de los chicos y chicas con los textos literarios, en esta circunstancia puntual, circunscriptos a cuentos, novelas y poesías.

La lectura de textos cada vez más extensos, que en el primer ciclo tuvo lugar predominantemente a través de la voz del maestro, pasa cada vez más a las chicas y los chicos. Sin abandonar la voz de la o el docente para los textos que resulten novedosos por su complejidad conceptual o por su entramado lingüístico, se brindan cada vez más oportunidades de lectura compartida entre el docente y los alumnos y para la lectura de las chicas y chicos por sí mismas/os.



Ante las variadas situaciones de lectura, escritura e intercambio oral, se introducen algunas reflexiones sobre los contextos de producción y recepción de esas obras haciendo presentes, a través del docente, informaciones sobre el momento de producción o sobre la vida de los autores que enriquecen los intercambios y dan nuevos sentidos a lo leído.

Se promueve que las lectoras y lectores profundicen y diversifiquen gradualmente sus recorridos de lectura: no solo se sigue el recorrido propuesto por la o el docente, también se brindan oportunidades para que las chicas y los chicos realicen lecturas más personales, vinculadas o no con el trayecto que brinda el docente, más ligadas a las preferencias y gustos personales que van construyendo. La situación colectiva brinda oportunidades para pasar de las opiniones más vivenciales sobre las preferencias lectoras a la argumentación basada en las características de la obra, del género o del autor que fundamentan tales elecciones.

Al mismo tiempo, los recorridos propuestos por la o el docente se extienden y complejizan. La extensión o la estructura de las obras es una variable a tener en cuenta a la hora de considerar el desafío lector que puede plantear un texto literario. Así, por ejemplo, cuestiones referidas al asunto del que trata el texto o a la mayor o menor focalización de lo narrado en las acciones o en el mundo interior de los personajes también pueden ser criterios de progresión. Al mismo tiempo, ciertos temas pueden resultar más adecuados para niñas y niños más pequeños o más grandes. A lo largo del apartado se ofrecen ejemplos a modo de orientación que siempre podrá ser enriquecida y contextualizada por cada equipo escolar.

En estas unidades pedagógicas se introducen prácticas del lenguaje que favorecen la formación del lector crítico. Ante la situación excepcional, se acotan a algunas lecturas críticas de los medios con el propósito de que las chicas y los chicos cuenten con mayor formación para actuar de manera reflexiva frente a los mensajes masivos, al mismo tiempo que puedan expresar sus opiniones y creencias entendiendo y respetando los puntos de vista de otros, utilizando el diálogo como forma privilegiada para comprender a los otros y resolver diferencias. Dado que el o los hechos a tratar no requieren ser de actualidad inmediata sino de interés para las y los estudiantes (por ejemplo, el descubrimiento de un yacimiento arqueológico, las vacunas, las tecnologías del futuro, etc.) o bien estar ligados a un tema de estudio (por ejemplo, el tratamiento que realizan los medios del bicentenario de Belgrano o de una nueva normativa sobre el procesamiento de los residuos hogareños), las maestras y maestros tienen oportunidades de formar pequeñas colecciones de materiales que



pueden ser usados durante varios años con distintos grupos. Como el propósito de estas prácticas es fundamentalmente reparar en los recursos del lenguaje escrito y audiovisual para provocar ciertos efectos, será indispensable contar con alguna forma de presencialidad para comenzar a abordar estos contenidos.

Con respecto a la **escritura**, los contenidos se circunscriben a una intensa práctica de escritura de narraciones y de algunos textos en torno a las narraciones (recomendaciones y textos informativos sobre los personajes, motivos, ambientes o tradiciones literarias que se van transitando). Del mismo modo que con la lectura, la escritura de textos cada vez más extensos y complejos pasa a manos de las chicas y los chicos. La escritura a través del docente se reserva para la producción de textos de nuevos géneros. Un criterio para hacer progresar las escrituras es la introducción de transformaciones que se propone en relación al texto fuente. Así, se puede progresar pasando de una sencilla narración a expandir una descripción dentro de un episodio, cambiar un punto de vista, introducir un nuevo personaje, etc. También la escritura que acompaña la reflexión sobre el lenguaje va ocupando un lugar central: toma de notas, elaboración de conclusiones, ensayos de definiciones, ayuda memorias para controlar un escrito, etc. Al igual que con las lecturas, en este documento se incluyen diversas propuestas para ser consideradas por los equipos escolares.

La **reflexión sobre el lenguaje** en esta etapa se hace más intensa y sistemática. En algunas ocasiones, cuando se discute la interpretación de un texto o, más fuertemente, cuando se planifica qué y cómo escribir o cuando se revisa una versión de lo producido, se hace necesario volver la mirada sobre las múltiples posibilidades que ofrecen las formas verbales para determinar la temporalidad de un relato, las distintas maneras de denominar y hablar sobre la realidad, etcétera.

Sin dejar de poner en primer plano las prácticas de lectura y escritura, la reflexión sobre las estrategias y recursos lingüísticos implicados en las prácticas adquiere relevancia no solo por su conocimiento en sí mismo sino, ante todo, para escribir cada vez mejor y para, en ocasiones, comprender mejor algo que se está leyendo. Contar con tales recursos y estrategias aporta a la autonomía del lector y del escritor porque permite disponer de más herramientas para auto controlar lo que están interpretando y produciendo. Dejar de depender, muy progresivamente, de los señalamientos del docente para tener conciencia de cuándo corregir, por ejemplo, una concordancia incorrecta durante la relectura, o cuándo variar un término que se repite



inadecuadamente. Estas conquistas no concluyen en la escolaridad primaria pero pueden iniciarse para dar algunos pasos desde el uso hacia la conceptualización de los recursos y estrategias utilizados para, desde allí, disponer de ellos para volver a usarlos.

Al final de documento se indican los contenidos objeto de reflexión sobre el sistema de escritura –contenidos ortográficos, fundamentalmente- que, por abarcar todo género y texto, no se ligan a prácticas específicas. El resto aparece después de las prácticas de escritura, a pesar de que algunos pueden ser suscitados a partir de prácticas de lectura. Es durante la planificación y durante la revisión de los textos donde se hacen más relevantes. En lectura, los temas de reflexión aparecen fundamentalmente cuando se hace indispensable dirimir diferencias de interpretación (“*donde dice ‘era ágil y elegante’, ¿a quién se refiere, a ella o a él?*”) o cuando se vuelven interesantes para apreciar el estilo de un autor (“*cada vez que dice ‘la muchacha’ viene una aclaración, ‘la más bonita de las jóvenes’, ‘la de la mejillas sonrosadas’, ‘la de los ojos de cielo’... ¿por qué hará eso el autor?*”) etc.

En escritura, los contenidos objetos de reflexión se hacen siempre presentes aunque no se los denomine con sus “nombres específicos”. Por ejemplo, al *planificar* un texto informativo sobre seres fantásticos se decide cómo se va a organizar: se va a hablar primero de los seres de la tierra y después de los del agua, de cada uno se va a exponer su apariencia externa, luego sus poderes y por último se van a mencionar obras donde aparecen (**progresión temática**); al planificar la nueva versión de “*El pastorcito mentiroso*”, si se decide que la historia va a ser contada por un lobo; habrá que tener en cuenta a lo largo de todo el texto **la posición y el punto de vista del narrador** (“*los campesinos me hostigan, no me dejan alimentarme como yo quisiera...*”); al revisar los argumentos expresados en una recomendación, se ensaya cómo enriquecer las expresiones empleadas con adjetivos, adverbios, construcciones adjetivas y adverbiales que refuercen la valoración positiva de las obras; al revisar una narración extensa, se controla que los episodios hayan quedado separados por punto y aparte, que los nombres de los personajes hayan quedado todos con mayúscula, que la puntuación empleada en los diálogos haya quedado clara para el lector. Estos y muchos otros son ejemplos de reflexiones sobre el lenguaje.

Los contenidos *objeto de reflexión* primero aparecen ligados a la escritura y revisión del texto que se está produciendo. Para reparar sobre ellos es preciso que la o el



docente se detenga a “mirar” el problema entre todos, que no pase inadvertido; pone en evidencia aspectos que es necesario revisar en la propia escritura. Una vez revisado el texto, cuando más o menos se lo da por terminado, en un momento diferido de la escritura misma, se puede avanzar haciendo notar que un mismo problema –observar, por ejemplo, que es necesario sostener la voz del lobo como narrador, su posición y su punto de vista a lo largo de todo el relato- no se presenta solo en la producción ya realizada sino que trasciende uno o varios textos. Ese ya es un nivel de descontextualización (“*A veces el narrador cuenta desde afuera pero sabe todo lo que pasa, pero en algunos cuentos el narrador es uno de los personajes y no sabe lo que le pasa a los otros*”). En estas conceptualizaciones, bajo la coordinación del docente, se van “armando” relaciones que en la práctica misma pasarían inadvertidas, porque se está “sacando” el problema de su contexto de aparición (*sostener la voz del narrador*). Este armado es colectivo (y necesariamente presencial). Poco a poco, se va sistematizando, es decir, acercando a chicas y chicos a saberes más generales, los que resulten posibles de alcanzar colectivamente en cada momento, sin que ello suponga que se formulen conclusiones definitivas. Las conclusiones colectivas no requieren de todo el lenguaje técnico: “*si el narrador está enojado, es tímido o tiene muchas ganas de vengarse, no hay que explicarlo. Se puede notar en algunas palabras y expresiones que usemos como ‘magnífico’ u ‘horrible’ en vez de ‘lindo’ o ‘feo’, ‘vocifera’ o ‘musita’ en vez de ‘dice’ o poniendo la forma cómo se hacen los verbos como ‘se decidió a besarla’ o ‘comenzó a pensar un plan’.* También se pueden agregar circunstancias: *‘al ver que el pastor era tan mentiroso poco a poco comenzó a pensar un plan’*”.

Aun arribando a conclusiones colectivas y discutidas por todos, no es esperable que las y los alumnos las empleen directamente en la producción de textos. La o el maestro puede recurrir a ellas para recordarlas, las veces que lo considere oportuno.

Mientras se mantenga la enseñanza a distancia, es difícil avanzar sobre los contenidos de reflexión. No obstante, es conveniente no perderlos de vista. Se pueden introducir pequeñas intervenciones, acotadas, que vuelquen la mirada sobre los problemas. Por ejemplo, “*no se olviden de elegir bien las palabras para que se note que la hormiga es muy despiadada*”, “*recuerden las marcas que ponemos para hacer hablar a los personajes*”, “*ahora el que cuenta es el chico que llega a la plaza y no sabe que las hamacas están embrujadas*”. O devolver las producciones “con elogios” y una pequeña lista de contenidos que estemos seguros que los chicos puedan revisar



solos: “-*Faltan puntos aparte ¿dónde los pondrían?*, - Empieza contando en pasado y después pasa a presente, - ‘iba’, ‘cantaba’, ‘bailaban’ son terminaciones de verbos en pasado, van con B larga”.

Por último, mencionemos que en el contexto excepcional de los cursos 2020-2021, tanto 3º 2020 como 4º 2021 serán una UP de transición entre ciclos. Al regreso a clases presenciales, probablemente más chicas y chicos de los que usualmente tenemos no logren la autonomía que esperamos en su dominio de la lengua escrita. Por razones diversas, algunos niños y algunas niñas pueden haber estado comunicados muy esporádicamente. Además, inclusive para quienes estuvieron intensamente conectados con la escuela, la dimensión colectiva de los aprendizajes, esa que permite tejer en el aula una conceptualización más precisa sobre los contenidos con el aporte y la discusión entre todos que va incluyendo cada vez más chicos en el proceso, ha estado limitada. Por tal motivo, recomendamos a los equipos escolares que se ocupen de 3º-4ª, revisar también 2º-3º. Seguramente algunos necesiten volver –aunque sea brevemente- sobre contenidos de la UP anterior, discutirlos en el aula y elaborar algunas conclusiones colectivas para poder partir de algunas certezas sobre las cuales ya no sea necesario regresar. Algunas de estas recapitulaciones tienen que ver con cualquier escritura (“*Se empieza con mayúscula y se termina con punto*”, “*Cuando se enumeran elementos se pone coma para separar*”), otras se vinculan con géneros específicos (“*Cuando va a empezar el conflicto dice ‘Pero un día’, ‘Cierta día’, ‘De pronto’ y cambia de ‘vivía’, ‘le gustaba’, iba’ a ‘salió’, ‘se encontró’, ‘se asustó’*”).

Para todas las UP, no solo 3º-4º, todo lo que maestras y maestros hayan conservado del intercambio a distancia puede ser retomado y utilizado para sistematizar lo transitado. Por ejemplo, si todos los chicos escribieron algunas narraciones o fragmentos de narraciones, la o el docente puede tomar ejemplos de las escrituras para mostrar algunos contenidos que dominan (empiezan sus textos con mayúsculas, emplean la coma en la enumeración, por ejemplo). Volver sobre lo producido es una forma de tomar conciencia de contenidos que muchas veces están en uso pero no se han conceptualizado. En el caso de volver sobre errores como concordancia, pérdida de la persona del enunciador, ortografía, etc., si bien se revisan las producciones de los niños, no conviene identificar una producción en particular (y por lo tanto, un niño) sino tratarlo como un problema común a la clase con textos genéricos.



A continuación se presentan los contenidos seleccionados como prioritarios distribuidos en:

- *Prácticas de lectura literaria.*
- *Prácticas de reescrituras a partir de las narraciones leídas y reflexión sobre el lenguaje.*
- *Prácticas de lectura y escritura en torno a lo literario y reflexión sobre el lenguaje.*
- *Lectura crítica de los medios y reflexión sobre el lenguaje.*

En cada bloque se encuentran, las prácticas específicas para todo el ciclo, propuestas de definiciones por año –cuando resulta posible- y contenidos objeto de reflexión ligados a las prácticas de escritura y como objeto de sistematización. En los equipos de escuela se pueden seleccionar entre las sugerencias de lecturas y las propuestas de escritura aquellas que se consideren factibles en función del tiempo disponible y la condición de enseñanza por la que estén transitando (a distancia, presencialidad parcial o plena), intentando que en todo momento y circunstancia siempre haya una o varias opciones para leer y que las prácticas de escrituras de textos se presenten al menos una o dos veces por semana. Aun a distancia, en la medida en que exista comunicación con los niños, la propuesta de lectura tendría que ser “abundante” y la propuesta de escritura tendría que ser “sistemática”.

Igual que en el aula, sobre algunas obras se profundiza y muchas otras simplemente se leen y se comparten (en lo posible, con textos a la vista de las niñas y los niños, no solo desde la escucha). Del mismo modo, las propuestas de escritura de fragmentos son más propicias para la distancia. A distancia, la producción de textos intermedios – elaboración de conclusiones, planificación “entre todos” de los momentos que no pueden faltar en un relato- se hace difícil porque supone un trabajo colectivo. En esta circunstancia, tal vez resulte más conveniente enviar “recomendaciones” sencillas para las escrituras, es decir, textos intermedios, en este caso orientaciones elaboradas por el docente, siempre sobre contenidos ya transitados. La revisión también se ve limitada, pero al menos, una relectura y comentario de los trabajos semanal o quincenal sería necesaria, si las formas de comunicación lo permitiesen. En el regreso a la presencialidad, en consecuencia, será indispensable profundizar los procesos de escritura tanto de fragmentos de textos como de textos completos: escribir habiendo



planificado algunos aspectos muy discutidos por todos, revisar focalizando en distintos problemas y por distintos medios.

Prácticas de lectura literaria

- Leer y sostener la lectura de textos literarios completos más extensos y/o de estructura más compleja que los trabajados en años anteriores: poesías, cuentos, novelas y/u obras de teatro.
- Releer algunos fragmentos de esos textos para corroborar o modificar interpretaciones, para buscar indicios que permitan justificar una interpretación cuando se generan controversia o para profundizar en la experiencia estética que promueve un fragmento de particular fuerza expresiva.
- Intercambiar interpretaciones y efectos generados por los textos; fundamentarlos releyendo fragmentos del texto.
- Sostener y diversificar itinerarios de lectura compartidos y organizar los propios con algunas obras preferidas ante las opciones que se ofrecen en la escuela. Justificar las elecciones de géneros, obras o autores en relación con los temas tratados y con el lenguaje empleado.
- Evocar otros textos que se relacionan, en algún sentido, con el que se está leyendo; reconocer en el texto con el que se está interactuando frases o pasajes que aluden explícita o implícitamente a otras obras basándose en lo que se sabe de ellas.
- Anticipar, mientras se está leyendo, lo que puede seguir en el texto y modificar, sostener o rechazar la anticipación a medida que se avanza en la lectura. Avanzar o retroceder en el texto cuando se encuentra una dificultad, buscando elementos que permitan comprender mejor.
- Ensayar y presentar la lectura en voz alta de una obra o del fragmento de una obra.



3° 2020 y 4° 2021	4° 2020 y 5° 2021	5° 2020 y 6° 2021
<p><i>Para leer, releer, sostener la lectura, discutir interpretaciones:</i></p>		
<p>Narraciones (cuentos, leyendas, mitos, fábulas) que provienen de una misma tradición oral (cuentos tradicionales centroeuropeos, africanos, orientales, etc., leyendas latinoamericanas, mitos griegos, cuentos de “Las mil y una noches” ...).</p>	<p>Narraciones fantásticas, de ciencia ficción, policiales...</p>	
<p>Narraciones en torno a un mismo personaje (Pedro Urdemales, Harry Potter) o a un personaje prototípico (animales, duendes, brujas...).</p>	<p>Narraciones en torno a un objeto fantástico (diablo en la botella, máquina del tiempo) o personajes (robots, lobizón, fantasmas...).</p>	
<p>Cuentos de un mismo autor escritos para un lector niño (Graciela Montes, Gustavo Roldán, Roald Dahl, Ema Wolf, Luis María Pescetti...).</p>	<p>Cuentos de un mismo autor escritos para un lector general (Cortázar, Poe, Saki, Conan Doyle, Bodoc, Lispector)¹¹</p>	
<p>Narraciones que presentan un mismo tema o situación recurrente. Por ej., los tres deseos, el engaño, los tres hermanos, los poderes de un talismán, el pasaje entre planos de ficción, el viaje, la prueba, etc.</p>	<p>Narraciones que presentan un mismo tema o situación recurrente en historias de ciencia ficción, en tramas policiales, etc. Por ej., el crimen o el robo difícil de resolver, viajes en el tiempo, la invisibilidad, etc.</p>	
<p>Novelas como <i>Pinocho, Peter Pan, Las Brujas, Casipero del Hambre, Gulliver, etc.</i></p>	<p>Novelas como <i>Alicia, Robin Hood, Tom Sawyer, La isla del tesoro, etc.</i></p>	<p>Novelas como <i>El sabueso de los Baskerville, Crónicas marcianas, La máquina del tiempo, El Hobbitt, Coraline, etc.</i> Y también <i>historietas “largas” como El</i></p>

¹¹ Esta distinción entre autores de “literatura infantil” y literatura a secas se realiza solo a título orientativo. Discernir entre obras para los más pequeños y los más grandes es siempre relativo y un tanto arbitrario. Cada docente puede, por supuesto, tomar otras decisiones. Para ampliar estos criterios, sugerimos tomar como referencia el Anexo de Recomendaciones Literarias para Segundo Ciclo del Diseño Curricular para la Educación Primaria de Prácticas del Lenguaje 2008, páginas 137 a 140. Asimismo, la selección y distribución por años propuesta en las cajas de las Colecciones de Aula (MEN) se constituye en una referencia valiosa.



		<i>eternauta.</i>
	Textos poéticos de: -un mismo autor (Devetach, Schujer, Luján, Ramos, Cabal, Shua, Bornemann, Pisos, Iannamico, Wapner) -un mismo tema (la luna, la lluvia, el mar).	Textos poéticos que sigan: -un mismo autor (Lorca, Neruda, Machado, Girondo, Spinetta) -un mismo tema (el amor, la soledad, la amistad).
Textos dramáticos como “El vendedor de Globos” o “El reglamento es el reglamento”.		Textos dramáticos como “La barca sin pescador” o alguna adaptación de “Romeo y Julieta”.
<i>Para ensayar la lectura por sí mismo en voz alta:</i>		
Pasajes de novelas cuya lectura en voz alta se comparte con la o el docente.		
Textos poéticos o narrativos que se va a leer ante un auditorio o una escena de un texto dramático que se va a representar.		

Prácticas de reescritura a partir de las narraciones leídas y reflexión sobre el lenguaje

- Reescribir textos narrativos completos o fragmentos de los textos con distintos grados de transformación a partir de uno o varios textos fuentes.
- Planificar qué y cómo se va a escribir.
- Revisar las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta alcanzar un



texto que se considere bien escrito. Releer lo producido antes de entregarlo; revisar la propia producción intentando resolver problemas señalados por la o el docente; revisar con otros, en rondas de lectura para ayudar a mejorarlas.

- Producir textos intermedios que contribuyan a la producción de los textos finales.

3° 2020 y 4° 2021	4° 2020 y 5° 2021	5° 2020 y 6° 2021
<i>Escribir, reescribir, planificar y revisar:</i>		
Episodios preferidos de los cuentos.	Una narración (o un episodio de una narración) para contarla desde la voz de uno de los personajes o cambiando la persona del narrador (<i>Hansel y Gretel</i> re-narrado en primera persona por Gretel, <i>Las medias de los flamencos</i> re-narrada por la lechuza, <i>La ventana abierta</i> re-narrada desde el Sr. Nuttel).	
Descripciones detalladas de los personajes y/o ambientes para incluirlas en las narraciones o en textos en torno a lo literario (galerías, exposiciones, fascículos, folletos, recomendaciones, etc.).		
Diálogos para introducir en un episodio de una narración leída.		
Narraciones en torno a un mismo personaje.		Narraciones en torno a un objeto fantástico o un personaje.
Una nueva aventura, travesura, mentira, etc., de un personaje sobre el que se ha leído mucho.		Una nueva historia “semejante a” las que integran una serie o una tradición conocida a partir de las lecturas realizadas en el aula.
Narraciones a partir de un tema o situación recurrente en los textos leídos en el aula.		Narraciones cambiando el contexto espacial, temporal y/o cultural de la narración (<i>La Cenicienta</i> en la actualidad).



A la producción de escrituras literarias propiamente dichas se agregan otras que llamamos “intermedias”. Estos escritos pueden ser notas que se toman para planificar qué y cómo se va a escribir, listas o esquemas acerca de cómo se van a suceder los episodios, listas de frases que se van a usar para describir objetos o personas, ayudas que hay que tener en cuenta para escribir (“*hacer que la voz del ogro truene*”, “*no decir si el protagonista soñó o le pasó de verdad*”). Como toda planificación, son textos que se modifican una y otra vez sobre la marcha de la escritura. Estas anotaciones intermedias son ayudas a las que las y los chicos acuden al momento de empezar a producir los textos “propiamente dichos”; les sirve como referencia, por ejemplo, un cartel en el que se anotaron durante la lectura expresiones típicas del habla de un personaje, a dicho cartel recurren para tomar de allí las expresiones que desean incluir en la nueva producción.

Durante las revisiones de los textos, también pueden elaborarse listas de conectores para no repetir siempre los mismos y para apreciar la especificidad de cada uno, listas de verbos declarativos (con el mismo propósito), recomendaciones ortográficas útiles para los errores muy recurrentes, listas de preguntas para controlar que lo que nos propusimos quede claramente expresado, etc. Estos textos, casi siempre producidos colectivamente, son escrituras intermedias que contribuyen a la producción de los textos que se van a hacer públicos.

A continuación se presentan los **contenidos objeto de reflexión en torno a las prácticas literarias**. Todos pueden dar lugar a la producción de las escrituras intermedias que acabamos de describir.

Reflexión sobre el lenguaje en torno a la escritura de narraciones literarias

Las **narraciones** son textos que posibilitan a los niños enfrentar sea un gran abanico de procedimientos en los que el lenguaje es usado en forma diferente con respecto al lenguaje de la cotidianeidad. Si bien no son exclusivas del lenguaje literario, el mismo resulta muy propicio para que los niños y niñas construyan ciertas categorías para pensar la realidad: lo dicho y lo no dicho, lo literal y lo metafórico, los hechos y las distintas formas en que pueden ser relatados los hechos. Por otro lado, al considerar las particularidades de la estructura narrativa y sus variantes, los niños tienen ocasión de ir conceptualizando la alternancia entre acciones y descripciones, el ordenamiento



de los sucesos en el tiempo y las distintas voces que pueden entramarse en una narración.

En relación a estas cuestiones, durante la lectura y la escritura o reescritura de narraciones los niños y niñas tienen oportunidad de reflexionar sobre diversos aspectos.

3° 2020 y 4° 2021	4° 2020 y 5° 2021	5° 2020 y 6° 2021
<p>Al anticipar durante la planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • los episodios indispensables de la historia, • algunas relaciones causales entre los hechos, • algunas características de los personajes que dan lugar a las acciones, • algunos rasgos del ambiente relevantes para crear clima. 		
	<p>Al intercambiar en torno a las narraciones leídas para establecer “quién es el que habla” (“¿El que dice “yo” quién es?/ ¿Cómo va a ser el autor el que habla si el cuento está ubicado en la antigüedad?/ ¿De dónde viene esa voz anónima que no es la de ningún personaje y que sabe lo que piensan todos los personajes?”).</p>	
	<p>Al planificar una nueva versión de un cuento desde la perspectiva de otro personaje, anticipar que desde otra posición se ven los hechos una nueva manera.</p>	
	<p>Al releer para recuperar algunas expresiones poco usuales en el habla coloquial -por su particular belleza, por el clima que generan, o porque ayudan a dirimir entre interpretaciones alternativas- apreciar que el lenguaje posibilita otros usos más allá del referencial.</p>	
		<p>Al señalar qué parte o expresión genera algún efecto particular (el <i>bosque había atardecido/ su voz era ácida/ se durmió bien dormido</i>).</p>
<p>Al advertir durante la revisión que algunas expresiones</p>		



utilizadas son propias de la oralidad y discutir si se las reemplaza o no (<i>¿"Golpe" o "porrazo"?! "Julepe" no está en el diccionario...pero queda más gracioso</i>)... La adecuación en los textos literarios está subordinada a los efectos que se intenta producir en el lector.	
	Al releer algunos fragmentos de una narración que quiebra con el orden natural del tiempo y reordenar lo sucesos para entenderla mejor (<i>¿Qué viene antes y qué después?</i>).
Al notar -durante la lectura- que hay pasajes en los que la acción avanza muy rápido pero hay otros en los que "no pasa nada nuevo" porque el narrador se detuvo a describir (<i>un personaje extraño/ un lugar inquietante/ un paisaje que conmueve</i>), advertir que la narración se estructura como una alternancia entre acciones y descripciones.	
Al decidir si la repetición del nombre de un personaje resulta tediosa, y reparar entonces en los recursos para mantener la referencia sin repetir cuando no es indispensable hacerlo.	

En este recorrido, es posible que el docente decida profundizar en torno a algunos de los **recursos gramaticales** y estrategias empleados para resolver estos problemas. A continuación se sugieren algunos.

3° 2020 y 4° 2021	4° 2020 y 5° 2021	5° 2020 y 6° 2021
Usos de la tercera o primera persona -del singular o del plural- para mantener un punto de vista narrativo, atendiendo a los pronombres, sustituciones y verbos (persona, número) que se hayan empleado.		
Usos de los tiempos verbales en la narración: alternancia entre el pretérito perfecto simple (aspecto puntual: <i>El pastorcito volvió a su casa</i>) y el pretérito imperfecto (aspecto durativo: <i>El pastorcito cuidaba a las ovejas en invierno y en verano</i>) para plasmar avances y remansos en la acción. Uso del pretérito		El uso del pluscuamperfecto en la narración para expresar la anterioridad de una acción pasada respecto a otra también pasada.



imperfecto en las descripciones.		
	Expresiones deícticas en función de la interpretación o construcción de la situación de enunciación (“ <i>Cuando el narrador dice 'aquí', ¿dónde está?</i> ”/ “ <i>¿A quiénes incluye cuando dice 'nosotros'?</i> ”)	
Conectores temporales de posterioridad (<i>muchos años después/ al rato</i>)	Conectores temporales de simultaneidad (<i>mientras tanto/en ese momento</i>) y anterioridad (<i>un largo tiempo atrás/ anteriormente</i>).	Conectores causales (<i>ya que/puesto que</i>)
	Recursos para construir el discurso directo: uso de verbos declarativos (<i>afirmar/declarar/decir/contestar/replicar/implorar</i>) y de la raya del diálogo para introducir las voces de los distintos personajes.	
Uso de adjetivos y construcciones adjetivas para caracterizar sustantivos y expandir la narración describiendo personajes, lugares y acciones.		
Estrategias de cohesión básicas para mantener la referencia y evitar repeticiones innecesarias: sustituir por pronombres, sinónimos, frases equivalentes (“ <i>el enorme coloso</i> ” en lugar de “ <i>el cíclope</i> ”), hiperónimos (“ <i>felino</i> ” en lugar de “ <i>tigre</i> ”); omisión del sujeto cuando se sobreentiende.		
Relaciones de concordancia (<i>núcleo del sujeto- verbo del predicado/sustantivo- adjetivo y artículos que lo modifican</i>) al servicio de la revisión y edición final del texto producido.		
<p>Plantearse el problema de introducir marcas de puntuación para distinguir unidades dentro del texto y facilitar la lectura es una tarea central de la revisión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Punto aparte entre episodios de una narración, entre una lista de elementos y la preparación, entre parlamentos de personajes, para distinguir una frase que se destaca en una reseña o una recomendación. ○ Coma para separar los elementos de una enumeración. ○ Dos puntos para abrir una enumeración, para citar palabras de otros en estilo directo. 		
	○ Puntos internos dentro de un párrafo (aunque no resulten convencionales).	



	<ul style="list-style-type: none">○ Puntos suspensivos para sentido incompleto, temor o duda.○ Puntuación de diálogos: raya, dos puntos, punto de cambio de parlamento, signos de exclamación e interrogación.	
	<ul style="list-style-type: none">○ Signos de admiración y exclamación.	

Prácticas lectura y escritura en torno a lo literario y reflexión sobre el lenguaje

- Leer textos informativos vinculados a personajes, ambientes, épocas, motivos, objetos, etc. presentes en las obras leídas y algunas reseñas críticas sobre las mismas para ampliar las posibilidades de interpretación de las obras literarias.
- Releer algunos fragmentos para corroborar o modificar interpretaciones dentro de los mismos textos o interpretaciones sobre las obras literarias a las que refieren.
- Intercambiar con otras y otros durante la lectura. Fundamentar las opiniones en elementos del texto, del contexto o de la trayectoria del lector.
- Evocar el contenido de los textos que aluden a las obras literarias en relación con nuevas lecturas.
- Escribir textos en torno a lo literario para recomendar y promocionar obras en catálogos, afiches o folletos (papel o digital).
- Planificar qué y cómo se va a escribir.
- Revisar las distintas versiones de lo que se está escribiendo hasta alcanzar un texto que se considere bien escrito.
- Producir textos intermedios que contribuyan a la producción de los textos finales.



3° 2020 y 4° 2021	4° 2020 y 5° 2021	5° 2020 y 6° 2021
<i>Leer, releer, escribir, planificar, revisar</i> ¹² :		
Textos que ayudan a decidir qué leer: recomendaciones y reseñas (en contratapa, prólogos, catálogos, sitios web).	Textos que ayudan a decidir qué leer: recomendaciones y reseñas críticas sobre el autor, la obra o el género (en contratas, prólogos, catálogos, sitios web, diarios y revistas)	
Textos que permiten vincular las obras con sus autores: biografías y/o entrevistas (completas o fragmentos) de los autores de las obras leídas (en obras o pasajes de obras donde la biografía del autor echa luz sobre su escritura).		
Textos informativos que permiten ampliar el conocimiento del universo presentado en las obras y profundizar en sus interpretaciones sobre objetos, seres, lugares y sucesos reales o ficticiales relacionados con el universo de la obra (información de los castillos medievales, los barcos piratas, los animales de la selva misionera, monstruos, dioses y héroes, etc.) extraídos de enciclopedias, libros de historia, manuales.		
Textos para recomendar y elegir obras de literatura en contratas, catálogos o sitios web que dan lugar al lector a reflexionar sobre sus preferencias acerca de las obras.		

Reflexión sobre el lenguaje en torno a la escritura de recomendaciones literarias

Las **recomendaciones y otros textos breves de opinión sobre las obras de literatura** resultan particularmente útiles para que los niños se planteen problemas en torno al destinatario. Al hacer evidente la presencia de un destinatario, la lectura y producción de estos textos favorecen la reflexión sobre las diversas acciones que se pueden realizar mediante el lenguaje –en este caso *recomendar*- y los efectos que se

¹² En todos los casos, la mayor o menor presencia de imágenes en estos textos, la mayor o menor extensión, la posibilidad de tomar fragmentos con sentido, la mayor o menor ayuda del docente para leer, etc., definen qué puede ser adecuado para cada UP. Lo que no puede faltar es que el texto comunique algo interesante, con sentido, que enriquezca el universo de las chicas y los chicos. Si no se consiguen textos con este valor para que los más chicos de 3°/4° lean por sí mismos, siempre se puede apelar a la lectura a través del docente. El valor del texto para la formación de las chicas y los chicos, manda sobre cualquier otra decisión.



pretende lograr, poniéndose en discusión no sólo **qué** decir sino, fundamentalmente, **cómo** decirlo.

En relación a estos problemas, durante la escritura de recomendaciones los niños y niñas tienen oportunidad de reflexionar sobre diversos aspectos que se presentan a continuación. Todos estos contenidos están en uso desde que en el primer ciclo los chicos expresan oralmente o por escrito sus preferencias sobre las obras.

3° 2020 y 4° 2021	4° 2020 y 5° 2021	5° 2020 y 6° 2021
	- Al leer e intercambiar sobre recomendaciones leídas, buscar en el texto expresiones que den cuenta del propósito del autor (promocionar, vender, criticar).	
- Al recuperar el propósito del texto –predisponer al lector a leer la obra recomendada- considerará quién está destinado (<i>¿ Quiénes van a leer esta recomendación?/ ¿Cómo nos dirigimos a ellos para lograr cercanía?/ ¿Queda bien? “¡Está copada!”?</i>)		
	-Al decidir cuál es el verbo que expresa mejor la acción que se quiere ejercer sobre el lector (<i>les pedimos/ los invitamos</i>), empezar a diferenciar el sentido de <i>invitar, pedir, recomendar</i>).	
	-Al decidir explícitamente quién es el/los destinatario/s, considerar qué aspectos de la obra se le/s pueden anticipar sin sugerir el desenlace.	

En este recorrido, es posible que el docente de 5°/6° año decida profundizar en torno a algunos de los recursos gramaticales empleados para resolver ciertos problemas al leer o producir recomendaciones. A continuación se sugieren algunos.

TEMAS POSIBLES DE REFLEXIÓN sobre el LENGUAJE



- Verbos y giros verbales que se usan para indicar el efecto que se quiere producir en el lector: recomendamos/ lean/ no dejen de leer/ no se pierdan. En torno a ellos, se puede reflexionar sobre la diferencia entre el modo indicativo y el imperativo.
- Adjetivos calificativos usados en las recomendaciones para describir al personaje principal o la atmósfera generada por el texto literario (*inquietante/ estremecedor/ disparatado/*
- Puntos suspensivos para dejar una frase inconclusa o para generar dudas.
- Dos puntos y comillas para introducir citas de la obra recomendada.

Reflexión sobre el lenguaje en torno a la escritura de textos informativos

Los **textos informativos** son propicios para hacer visibles problemas relacionados con su estructura y organización para que el contenido comunicado resulte comprensible. En estos textos resulta central organizar y jerarquizar la información, lograr el efecto de objetividad y distanciamiento del enunciador con respecto a aquello que dice. Asimismo, atender al léxico empleado tanto para que resulte adecuado al área de conocimiento, en este caso, la Literatura, como para evitar ambigüedades en la referencia.

En relación a estos problemas, durante la lectura y escritura de textos informativos en torno a lo literario, los niños y niñas tienen oportunidad de reflexionar sobre diversos aspectos.

3° 2020 y 4° 2021	4° 2020 y 5° 2021	5° 2020 y 6° 2021
	Al planificar cómo organizar el contenido del texto decidir: en qué orden presentar los temas, definiendo con claridad el tema principal y anticipando subtemas que lo desarrollen.	
	Al preguntarse si es necesario o no definir ciertos términos (“¿Hay que aclarar qué quiere decir ‘arcabuz?’”) preguntarse lo que se supone que sabe el posible destinatario para decidir qué información incluir.	
Al discutir si ciertas palabras y expresiones son preferibles a otras en el texto que se produce (¿“desparramó”? o ¿“propagó”? ¿“gregarios”? o ¿“que andan siempre		



<p><i>juntos</i>?”), notar que existen registros formales e informales -siendo los primeros los que corresponden a los textos informativos- así como palabras específicas que conforman los campos semánticos propios de un cierto tema o área del conocimiento.</p>	
	<p>Al tratar de interpretar un texto leído que presenta explicaciones contrapuestas, notar que los textos informativos pueden incluir otras voces –a veces no identificadas- más allá de la del enunciador (“<i>Algunos sostiene que... sin embargo, hay quienes piensan que</i>”).</p>
	<p>Al revisar para ver si las distintas partes del texto escrito se conectan entre sí, si se recupera la relación de cada subtema con el tema central, notar que el texto informativo no es una serie de datos inconexos.</p>

En este recorrido, es posible que el docente decida profundizar en torno a algunos de los recursos gramaticales empleados para resolver estos problemas.

TEMAS POSIBLES DE REFLEXIÓN sobre el LENGUAJE

- Formas verbales propias de los textos informativos: el uso de la tercera persona del presente de indicativo para lograr efecto de distanciamiento e impersonalidad.
- Conectores y organizadores textuales que expresan relaciones de causalidad (*por esa razón*), orden (*en primer lugar, en segundo lugar*) y oposición (*por el contrario*) como recursos para hacer avanzar y vincular la información a lo largo del texto.
- Uso de marcas de puntuación que permitan ordenar el texto distinguiendo unidades (párrafos, fragmentos subtítulados, enumeraciones con comas, dos puntos para introducir las enumeraciones, ejemplos, dos puntos y comillas para incluir la palabra de un autor.

Lectura crítica de los medios y reflexión sobre el lenguaje



Leer, comentar, comparar y discutir interpretaciones sobre mensajes de los medios de comunicación¹³ (papel o digital; oral, escrito o audiovisual) sobre:

- situaciones de interés social y comunitario como avances científicos o tecnológicos, riesgos ambientales, derechos de consumidores, derechos de minorías en distintos lugares y momentos, etc.;

- temas de los que se hayan ocupado los medios y sobre los que no se ha perdido actualidad, vinculados con contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales que se hayan estudiado.

Analizar el tratamiento que diferentes medios hacen de un mismo tema para comenzar a advertir algunos recursos del lenguaje que dan cuenta de la posición de los mismos.

Leer, comentar, comparar y discutir interpretaciones sobre publicidades y propagandas (gráficas, audiovisuales) relativas a temas de impacto en las infancias (vinculadas o no con los temas tratados en Ciencias Sociales y Naturales).

Advertir los recursos que utilizan las publicidades y las propagandas para provocar algunos efectos en los destinatarios.

3° y 4°	4° y 5°	5° y 6°
<p>Sesiones de lectura (escucha y visualización) e intercambio sobre notas periodísticas (noticias, opiniones, entrevistas aparecidas en periódicos o revistas papel o digitales) y opiniones públicas (posts, blogs, sitios) relevantes por su autor personal o institucional o por su público que traten el mismo tema o problema desde diferentes perspectivas.</p>		
<p>Por ej., el o la docente selecciona artículos relacionados con algunas fechas del calendario escolar como:</p>		
<p>Día Nacional de la</p>	<p>Día del Veterano y de los Caídos</p>	<p>Día internacional de la</p>

¹³ En la actualidad, las redes sociales también se constituyen como medios de comunicación. Ello no significa que las niñas y los niños tengan que participar en el intercambio en las redes sino que, muy por el contrario, analicen algunos mensajes “también de las redes” con el distanciamiento necesario para poder objetivarlas y comprender algo de lo implícito, no solo de lo explícito, sin estar involucrados en las mismas.



<p>Memoria por la Verdad y la Justicia. Día del Trabajador.</p>	<p>en la Guerra de Malvinas. Día de la Revolución de Mayo. Día del Respeto a la Diversidad Cultural.</p>	<p>mujer. Día de la Soberanía Nacional.</p>
<p>O sobre temas vinculados con los temas de estudio en Ciencias Sociales o Naturales. Por ejemplo:</p>		
<p>Descubrimientos sobre la alimentación humana.</p>	<p>Cambios en el mundo relativos a democracias y dictaduras, golpes de estado, situaciones novedosas o controvertidas sobre los sistemas electorales.</p>	<p>Avances sobresalientes en la prevención o el tratamiento de enfermedades.</p>
		<p>Seguimiento de un tema - durante un período -en dos medios que asuman perspectivas opuestas. Por ejemplo: La masificación del uso de los celulares y sus avances tecnológicos. El consumo de carne en la alimentación.</p>
	<p>Sesiones de lectura (escucha y visualización) e intercambio sobre anuncios publicitarios y campañas. Por ejemplo: Juguetes o alimentos. Campañas sobre consumo de determinados alimentos, de hábitos saludables de alimentación, de realización de</p>	<p>Indumentaria, cosméticos, productos de limpieza. Campañas sobre derechos de minorías y grupos (mujeres, niños, migrantes), prevención de epidemias,</p>



	huertas orgánicas familiares o de asociaciones para el cuidado de la salud o el medio ambiente.	procesamiento de residuos domiciliarios.
--	---	--

Reflexión sobre el lenguaje en la lectura crítica de la prensa

En este período 2020-2021, la necesidad de focalizar contenidos prioritarios lleva a disminuir la importancia de avanzar en la formación del **lector crítico**, un propósito esencial en los últimos años del nivel primario. Por esa razón, se sugiere que la o el docente propicie a lo largo de 2020-2021 algún acercamiento de niñas y niños a instancias donde se enfrenten con la lectura de la información planteándose interrogantes como: ¿por qué es noticia este hecho o esta persona?, ¿a qué se debe que los medios le den tanta importancia?, ¿cómo se trata el hecho al que alude?, ¿qué imagen nos ofrece de él?

En este contexto, es posible que el docente decida profundizar en torno a algunos aspectos propios del discurso de los medios. A continuación se sugieren algunos que se consideran fundamentales en estas lecturas.

TEMAS POSIBLES DE REFLEXIÓN sobre el LENGUAJE de los MEDIOS

- Reflexionar sobre cómo los medios dan cuenta, por ejemplo, de su **fuentes**: muestran documentos, citan las palabras autorizadas de un especialista o un funcionario (¿lo hacen literalmente, con encomillado?, ¿lo parafrasean?), entrevistan a diversos testigos o se refieren **a fuentes indeterminadas** como “algunos testigos contaron que...”, “se informó que...”)
- Analizar las cargas semánticas de los **verbos declarativos**: afirmó, declaró, coincidió o, en cambio, “habría dicho...”, “se cree que declarará en los próximos días...”).
- En los medios gráficos, reflexionar sobre los recursos que se utilizan para construir el acontecimiento: titulares, ubicación y extensión del texto, seguimiento o abandono a lo largo de los días.



Contenidos objeto de reflexión sobre sistema de escritura

Leer por sí mismo y escribir alfabéticamente son logros fundamentales en la escolaridad. Pero el aprendizaje del sistema de escritura no concluye allí. Como mencionamos (Ver “Contenidos objeto de reflexión sobre sistema de escritura para UP 1º-2º y 2º-3º”) en las actuales condiciones es posible que **muchas chicas y chicos o grupos de chicos que se encuentren en 3º-4º** necesiten todavía **estabilizar la base alfabética del sistema de escritura**. Con ellos será necesario focalizar en el análisis de palabras que contienen sílabas no consonante-vocal (predominante en nuestra lengua, *casa*) sino fundamentalmente consonante-vocal-consonante (*pantalón* que suelen resolver como “patalón”) y consonante-consonante-vocal (especialmente, grupos consonánticos). Trabajar sobre este tipo de “errores” ocasionados en la sobregeneralización de la estructura CV –algo esperable en el inicio de la alfabetización- permite avanzar de una manera más despejada hacia otros logros gráficos y ortográficos.

Ortografía literal

Si no se hubiese podido empezar antes, en **3º-4º** comenzarán a ser objeto de enseñanza las **relaciones entre el sistema ortográfico y el plano semántico** en palabras de uso frecuente.

Las palabras de uso muy frecuente que presentan errores en las escrituras de las niñas y los niños en razón de que un mismo sonido es representado por dos o más letras (G/J; C/S/Z; B/V) son siempre señaladas por la o el docente desde que las niñas y los niños logran escribir alfabéticamente, pero requieren de un trabajo que ocupará el resto de la escolaridad vinculando la ortografía con el plano semántico y, más tarde, con el morfológico.

En el plano semántico, la ortografía de la raíz de las palabras se mantiene en sus derivaciones y composiciones (salvo que se presente una restricción gráfica, por ej., pez/ peces/ pecera). En este sentido, es útil trabajar con los parentescos lexicales o “familias de palabras” observando regularidades (—mensual/mes/meses; - deberes/deber/debía/debemos; –horas/horario), tanto de manera incidental, cuando se presenta un error, como en secuencias decontextualizadas. Si se han comprendido las



restricciones gráficas del sistema (consultar UP 2º/3º), es importante analizar cómo las mismas “mandan” sobre el plano semántico. Posiblemente con algunos chicos o algunos grupos se pueda **empezar en 2º-3º** y **se intensificará en 3º-4º**. Si bien queremos que todos comprendan las relaciones, posiblemente al principio algunos chicos solo “recuerden” el caso trabajado en el aula. Poco a poco, sosteniendo el trabajo con todos, se irán sumando a este modo de analizar y comprender el sistema de nuestra lengua.

En el **plano morfosemántico** regula la composición de las palabras, como es el caso de los procesos de derivación y de composición, formación de plurales, formación de diminutivos y aumentativos, uso de prefijos y sufijos. **A partir de 4º-5º** es propicio empezar a “bucear” en las distintas formas en que formamos palabras en nuestra lengua. A veces ello no supone reparar sobre la ortografía pero en otras oportunidades es una fuente interesantísima para saber cómo se escribe una palabra. Por ej. –a/venida, –con/venir, –re/visión, –alfajor/cito, cabez/azo. Es conveniente que los equipos de escuela tomen acuerdos acerca de un conjunto acotado de palabras cuyos parentescos lexicales se analizarán y trabajarán en profundidad durante cada UP, eligiendo aquellas que son más potentes porque dan lugar a muchos vocablos y porque son fuente de errores constantes; por ejemplo, 4º-5º puede tomar –ser, –haber, –ver, –saber y 5º-6º, –deber, –hacer, –ir, –llegar. Cualquier elección es bastante arbitraria, pero la idea es que las chicas y los chicos vayan comprendiendo cómo se mantienen las raíces (o se modifican por restricciones gráficas) y cómo distintos morfemas también aportan a la formación de palabra con su propia ortografía (– prefijo bicon valor de doble es con be larga).

También será necesario tomar acuerdos internos sobre los numerosos morfemas que integran nuestra lengua para formar palabras. Por ejemplo, es frecuente que los chicos tengan problemas con EN porque lo suelen escribir separado (EN PANADA para EMPANADA). El caso es muy interesante porque el sufijo que forma palabras como –enlatado, –embarrado, –empobrecer o –enriquecerse modifica en función de la inicial del lexema sobre el que se aplica. Los niños no advierten solos que en ese caso y en muchos otros la N se transforma en M por la presencia de la P o B (algo que saben de grados anteriores); otro ejemplo de un caso potente por su alta frecuencia para analizar es la terminación CITO de diminutivo, que se transforma cuando la raíz es con S, como MARIPOSITA. La ventaja de tomar pequeñas secuencias de trabajo (tres o cuatro clases) para analizar estos u otros fenómenos morfológicos (– avo, ava –



fracción- y -aba –pretérito- o los superlativos -riquísimo, -altísimo, -malísimo) es que potencia el análisis de todo el sistema de la lengua y mejora, al menos, el caso trabajado en el momento. Por eso no importa tanto cuál elegir sino enfocar en algunos para trabajar en profundidad y sostener las conclusiones a las que se haya arribado cuando se producen otras escrituras. Seguramente, luego de trabajar intensamente, algunos chicos recuerden algo de los casos trabajados en clase y otros comprenden los principios más generales. Poco a poco, intentamos que todos comprendan tanto los casos como los principios. En cualquiera de las dos posibilidades se van adquiriendo herramientas para mejorar la escritura.

Separación de palabras

Es muy probable que en las actuales condiciones, muchas chicas y muchos chicos aún mantengan inestabilidad en las separaciones de **palabras relacionales - cortas** (- La casa dela abuelita; - ysela comió) en **3º-4º**. Será conveniente seguir trabajando la reflexión descontextualizada sobre la separación de monosílabos, artículos y preposiciones, siempre sobre casos frecuentes en las escrituras infantiles (- Ala/a la; - De volver/ devolver). En **4º-5º** se pueden incorporar los problemas de la separación de pronombres antepuestos y pospuestos (- Me lo prestás/ prestamelo).

Uso de mayúsculas

Cuando ya se ha estabilizado la mayúscula en el inicio del texto (1º-2º) en nombres propios y después de punto (2º-3º) se puede dar lugar a una reflexión más sistemática sobre las **mayúsculas en nombre común convertido en nombre propio** (Luna/luna), y los casos de nombres comunes que pueden o no formar parte del propio (Me gustan las flores/ Me gusta Las Flores) (**3º-4º y 4º-5º**).

Ortografía acentual

El sistema de normas que regula el uso de la tilde o acento ortográfico permite reflejar o conocer la acentuación prosódica de cualquier palabra del léxico español sin necesidad de haberla escuchado con anterioridad. El valor distintivo del acento se pone de manifiesto en numerosos grupos de palabras que se diferencian únicamente



por este rasgo prosódico y aporta información sobre los rasgos semánticos o sintácticos de la palabra (por ejemplo: límite-limité. remo-remó, celebre-célebre-celebré). Ahora bien, a pesar de su regularidad, la tildación resulta de una enorme dificultad para las niñas y los niños porque no logran identificar fácilmente la sílaba tónica. El trabajo se reservará para los mayores. No obstante, al igual que con la ortografía literal, cuando los niños puedan escribir alfabéticamente (posiblemente, para muchos, **a partir de 2º-3º y sin falta en 3º-4º**, las **tildes de palabras muy frecuentes** podrán ser objeto de atención en sus producciones (por ejemplo, también, camión, después, además) al igual que las **tildes de pretéritos** (habló, cantó, jugó). En **4º-5º** se pueden incorporar la tildación de los **diacríticos** (ej. - te/té; - si /sí; - el/él; - se/sé) y el **acento enfático** (- que /qué; - como / cómo; - cuando /cuándo), además de iniciar, en **5º-6º**, las reglas generales de tildación.



2. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA MATEMÁTICA

Introducción

En este documento presentamos una selección de los contenidos que consideramos prioritarios -con ejemplos de problemas- para trabajar en lo que resta de 2020 y a lo largo de 2021 asumiendo ambos años como una unidad. A partir de esta consideración, el documento fue organizado en diferentes secciones que abarcan los contenidos correspondientes a 1º 2020 / 2º 2021; 2º 2020/ 3º 2021, 3º 2020 / 4º 2021, 4º 2020 / 5º 2021; 5º 2020 / 6º 2021 y 6º 2020. Esta decisión intenta acompañar el trabajo que los equipos docentes de las escuelas tienen por delante, resaltando la necesidad de sostener la continuidad de las propuestas de enseñanza y de los aprendizajes sin descuidar su progresión. A su vez, busca poner en evidencia la necesidad de flexibilizar y adaptar los tiempos y espacios escolares, dado que su funcionamiento habitual ha sido desafiado por la realidad que atravesamos.

Sabemos que no va a ser posible abordar en este período todos los contenidos que suelen incluirse habitualmente. También sabemos que eso no significa renunciar a su enseñanza, sino que se pospondrá para años siguientes.

En **1º/2º** y **2º/3º** se optó por dar prioridad al trabajo aritmético en torno a la numeración y a las operaciones. También para ambos casos se han incluido contenidos ligados a la medida ya que ofrecen la posibilidad de recuperar diversos conocimientos que las niñas y niños suelen construir al interactuar con estos objetos culturales. Las propuestas en torno a la medida pueden ser incluso elegidas para que las alumnas y alumnos las realicen en sus hogares con ayuda de otras niñas y niños o personas mayores con quienes convivan sosteniendo el trabajo aritmético en las clases presenciales. Las y los docentes podrán reconocer que en los contenidos prioritarios no se encuentran presentes todos los contenidos correspondientes a estos grados (por ejemplo, no se incluyen los algoritmos, figuras y cuerpos geométricos, espacio, etc.), sino que se trata de un recorte y, a la vez, de una modalidad intensiva.

El caso de **3º/4º** refleja las mismas prioridades que los dos casos anteriores pero se agrega además el trabajo geométrico en torno a círculo y circunferencia. Las y los docentes podrán identificar qué contenidos clásicos de 4º año no están presentes en esta selección (por ejemplo, ángulos, fracciones, números romanos, etc.). Por



supuesto que si las alumnas y alumnos estuvieran en condiciones de abordar algunos de esos contenidos luego de haber finalizado en 2021 los prioritarios, podrá organizarse su enseñanza.

En $4^{\circ}/5^{\circ}$ y $5^{\circ}/6^{\circ}$ se plantea inicialmente un trabajo con números naturales proponiendo ampliaciones en el campo numérico, análisis del valor posicional, progresiva complejización de las estrategias de cálculo y de la diversidad de problemas. Sin embargo, el contenido en el que se ha puesto mayor énfasis es en el estudio de los números racionales (fracciones y decimales), central en este ciclo de la escolaridad. Para estos grupos se han seleccionado también contenidos de medida (longitud, capacidad y peso) y de geometría (para $4^{\circ}/5^{\circ}$ círculo y circunferencia, ángulos y triángulos y para $5^{\circ}/6^{\circ}$ ampliando también al estudio con cuadriláteros). Con respecto al eje Medida para el primer caso se propone un trabajo en torno a longitud, capacidad y peso, mientras que en $5^{\circ}/6^{\circ}$ se plantea un abordaje exploratorio de las nociones de perímetro y área. Las y los docentes podrán identificar la ausencia de contenidos clásicos para estos años escolares, por ejemplo, múltiplos, divisores y divisibilidad; cuerpos geométricos; proporcionalidad para $4^{\circ}/5^{\circ}$, etc. Se propone que las y los docentes incluyan estos contenidos no elegidos como prioritarios solo si los alumnos han podido finalizar el estudio de los contenidos seleccionados en este documento.

A partir del reconocimiento del acortamiento de los tiempos usuales previstos se ha propuesto, para todos los contenidos, no priorizar la memorización y repetición de actividades. Por ello, en muchos casos se sugiere que las alumnas y alumnos puedan tener disponible la información provista por el docente durante todo el tratamiento de un tema (por ejemplo, los nombres y escrituras de números redondos, los cálculos con números redondos, las propiedades de la proporcionalidad directa, la clasificación de ángulos o de triángulos, carteles con múltiplos y submúltiplos de las unidades de medida, etc.). Al liberar a los alumnos de la exigencia de memorización de informaciones se propone centrar la tarea en la resolución y el análisis de los problemas, aprendizajes más importantes especialmente en el siglo XXI en donde el acceso a la información en internet es tan rápido y eficiente. Del mismo modo, con la intención de no desviar el escaso tiempo en actividades que no implican un trabajo intelectual, se sugiere evitar el copiado del pizarrón y el dictado de problemas, usando en cambio materiales impresos que les permitan a los alumnos de manera inmediata volcarse a la actividad intelectual involucrada en cada caso.



A grandes rasgos podemos señalar dos ejes centrales del trabajo en este tiempo, cuyos márgenes de posibilidad serán analizados por los equipos docentes de cada escuela a partir del conocimiento de sus realidades particulares y de las experiencias (múltiples y diversas, individuales y colectivas) de la primera parte del año. En primer lugar, asumir este tiempo como una ocasión para recuperar, revisar, retomar y sistematizar los contenidos abordados en años anteriores y al iniciar este ciclo escolar. En segundo lugar, y a partir del reconocimiento de lo que saben las alumnas y alumnos, proponer problemas que desafíen esos conocimientos disponibles y los hagan avanzar.

Es así que en este documento los contenidos se presentan en un orden particular de complejidad creciente y de ampliación progresiva de conocimientos. Se sugiere a las y los docentes trabajar durante un tiempo exclusivamente con uno de estos temas y recién luego pasar al siguiente. La intención es sostener el estudio de un tema durante varios días seguidos posibilitando un trabajo sistemático y explícito para las alumnas y alumnos que les permita ir avanzando en la exploración y el dominio de un mismo tema. Ahora bien, esto no significa sostener ese tema durante meses porque los alumnos no han llegado a dominar todas las clases de problemas. Por el contrario se sugiere distribuir el tiempo restante entre los contenidos prioritarios y, aceptando que los avances son provisorios y que la escolaridad continuará organizándose para recuperar lo que aún no han aprendido, avanzar hacia los otros temas propuestos.

Durante ese tiempo de trabajo dirigido a un tema específico se espera que la resolución de problemas y la reflexión sobre lo realizado (individual y colectiva, sincrónica y asincrónica) sigan ocupando un lugar central. Incluso cuando resulte complejo coordinar momentos de trabajo compartido entre alumnas y alumnos en forma simultánea, probablemente sea posible proponer el análisis de procedimientos (correctos o erróneos) producidos por compañeras o compañeros. Sabemos que esto implica inaugurar nuevos modos de poner a circular ideas, argumentos y análisis, dando lugar a nuevas formas de debate (presencial o virtual, cada uno por el medio que pueda, cuando pueda y como pueda).

Se reconoce que la diversidad de contextos de enseñanza, así como de las condiciones de los hogares de los alumnos para seguir estudiando, nos obliga a disponer de una variada gama de estrategias de organización y planificación



institucional. Si bien sería conveniente un tratamiento de contenidos en un único contexto presencial, la situación de aislamiento obliga a distinguir estas condiciones.

Es importante aclarar que no estamos pensando que algunos grandes ejes de contenidos deberían abordarse de manera virtual y otros de manera presencial (como si fuera, por ejemplo, numeración en forma virtual y operaciones de manera presencial). Consideramos, en cambio, que dentro de cada grupo de contenidos sería posible diferenciar entre algunos aspectos que podrían ser abordados con mayor autonomía por parte de las alumnas y alumnos, los cuales pueden ser propuestos para el trabajo virtual, mientras que otros requieren de mayores interacciones con docentes y pares, por lo que podrían ser reservados para el abordaje en clases presenciales.

Por ejemplo, dentro del eje de operaciones, el trabajo en torno a la resolución de diversos problemas aditivos y multiplicativos de sentidos más clásicos y usando calculadora podrían ser resueltos con mayor autonomía por parte de las alumnas y alumnos, mientras que las propuestas en las que a partir de la información de un cálculo dado deben resolver otros cálculos asociados a éste sin hacer cuentas ni usar la calculadora, revisten un nivel de complejidad mayor dado que necesitan, en sus primeras aproximaciones, mayor acompañamiento de las y los docentes.

Otro ejemplo puede señalarse en relación al eje de medidas. Aquellos problemas que en los primeros años apuntan a una indagación exploratoria de medidas, unidades de medida, estrategias de medición, entre otros, podrán ser propuestos para un abordaje virtual dado que incluso promueve la participación de recursos propios de las familias o comunidades en donde alumnas y alumnos viven. En cambio, la identificación de que el perímetro y el área pueden no variar proporcionalmente en función de la variación de uno de los lados es un contenido que requiere cierta gestión de la clase para sostener la producción de ideas y la incertidumbre sobre las respuestas.

El nivel de complejidad conceptual involucrado, el nivel de novedad que puede implicar para las y los alumnos, las exigencias de la gestión de clase, la necesidad de que se contemplen voces variadas, la medida en que la tarea propuesta requerirá intercambio y argumentación son algunos de los ejemplos posibles que permitirán tomar decisiones acerca de cómo diferenciar la conveniencia de seleccionar unos u otros subrecortes de cada contenido para los momentos de presencialidad y de no presencialidad.



Será también importante y necesario sostener el registro de informaciones, conclusiones, ideas y dudas, de modo de tenerlas disponibles para resolver nuevos problemas y para poder revisarlas, ampliarlas y establecer nuevas relaciones. Durante las clases presenciales, este tipo de trabajo suele reflejarse en los pizarrones y en los carteles que pueblan las paredes de las aulas. Será una buena oportunidad para resignificar el uso de cuadernos y carpetas (en soporte papel o digital, incorporando audios, videos, fotos, powerpoint, etc.) como lugares para guardar memoria de lo trabajado por cada estudiante y por el conjunto de la clase. En esta ocasión en particular se recomienda que dichos registros y producciones tengan continuidad como herramientas reutilizables en años siguientes por el mismo grupo de alumnos. Incluso, al tratarse de una unidad 2020-2021 los alumnos podrían tener el mismo cuaderno o carpeta favoreciendo la recuperación de lo abordado durante estos meses de 2020.

Al finalizar el presente documento se ofrece un conjunto de recomendaciones de materiales disponibles en internet a partir de los cuales podrán recuperar o ampliar algunos de los contenidos de enseñanza que aquí se presentan.

1º año 2020 – 2º año 2021

Currículum prioritario Matemática

NUMERACIÓN

- **Explorar diferentes contextos y funciones de los números en el uso social.**

Las niñas y niños comienzan a explorar los números y a construir algunas ideas sobre sus usos y funcionamiento antes de ingresar al jardín de infantes o a la escuela primaria. Para que puedan explorar dónde hay números y comiencen a identificar para qué se usan no es necesario que conozcan sus nombres ni qué cantidad representan.

- **Resolver problemas que involucren situaciones de conteo, lectura de números, registro y comparación de cantidades en el contexto de juegos de tableros, dados, cartas, etc.**

Los juegos de cartas, dados o tableros promueven la resolución de problemas numéricos que exigen contar, registrar y comparar cantidades. Será necesario plantear algunos problemas para que los niños evoquen las partidas con la intención de



reflexionar y explicar los conocimientos matemáticos que se hayan puesto en juego al contar casilleros, unir los puntos de dos dados o determinar cuál es la carta mayor.

- **Resolver problemas que involucren leer, escribir y ordenar números hasta 100 ó 150 ampliando posteriormente hasta 1.000 ó 1500.**

Será importante introducir a las alumnas y alumnos en el estudio de los números hasta 100 ó 150 a partir de resolver problemas que involucren leer, escribir y ordenar números. Los nombres y escrituras de los números redondos del 10 al 100 (10, 20...) son de gran ayuda y se constituyen en referencias para interpretar y producir escrituras numéricas, sin embargo es probable que el apoyo en los números redondos los lleve a producir algunos errores que resultan de asociar lo que se escucha con lo que se escribe. Este de trabajo se retoma al extender la serie numérica hasta el 1000 ó 1500.

- **Analizar regularidades de la serie numérica hasta 100 a través de juegos de lotería y uso de grillas, ampliando posteriormente hasta 1000 ó 1500.**

Las regularidades sobre numeración que las alumnas y alumnos comienzan a identificar al leer, escribir y comparar números se profundizan cuando se convierten en objeto de análisis, por ejemplo a partir del juego de la lotería o del trabajo sostenido con cuadros de números hasta el 100. Estas mismas regularidades podrán extenderse al trabajar con cuadros de números hasta el 1000.

- **Resolver problemas que exijan armar y desarmar números en unos y dieces, y posteriormente cienos, dentro del contexto monetario o de juegos con puntajes.**

A medida que avanzan en el dominio de la lectura, la escritura y el orden de los números hasta 100, se pueden proponer problemas que exijan armar y desarmar números en unos y dieces. El contexto del dinero favorece el análisis de estas ideas. Un trabajo semejante se realiza con números mayores hasta el 1000, esta vez.

OPERACIONES

- **Resolver sencillos problemas que involucren unir, agregar, quitar, avanzar, retroceder, ganar, perder, determinar la diferencia o el complemento usando diversos procedimientos (marcas, dibujos, números, sumas o restas).**



Los juegos de tableros, cartas y dados resultan un buen contexto para plantear estos problemas. Para resolver, las niñas y niños pueden recurrir al conteo, sobre conteo, hacer dibujos o marcas, usar números o cálculos. Por ejemplo:

Estoy en el casillero 24 y tengo que retroceder 6, ¿en qué casillero debo poner mi ficha?

- **Analizar y usar la representación simbólica de la suma y la resta.**
- **Usar la calculadora para resolver problemas y para verificar resultados de cálculos.**

Inicialmente podrán resolver estos problemas sin utilizar números, progresivamente la o el docente propiciará la evolución de los diferentes modos de resolver y representar hacia el empleo de estrategias de cálculo, promoviendo el uso de los símbolos $+$, $-$ e $=$. La exploración de la calculadora puede jugar un rol fundamental en este proceso, tanto para resolver problemas como para verificar resultados. Modificar el tipo y la cantidad de dados involucrados puede ser un recurso para provocar la aparición de nuevas estrategias, por ejemplo, introducir dados con números.

- Alma tiró estos dados, ¿cuántos puntos se anota en total?



- **Iniciar la construcción de un repertorio de sumas y restas conocidas y progresivamente memorizadas (dobles de los números del 1 al 9; sumas y restas de dieces tipo $20+20$, $30+10$, $40-10$, etc.)**
- **Ampliar el repertorio de sumas y restas conocidas y progresivamente memorizadas ($100+100$, $250+250$, $300-200$, sumas que dan 10, 100 y 1000, etc.).**

A medida que vayan resolviendo problemas, se irán apropiando de diferentes estrategias de cálculo mental. A partir de allí, será necesario avanzar en la construcción de un repertorio de cálculo de sumas y restas que se irán convirtiendo en punto de apoyo para resolver nuevos cálculos. El repertorio inicial podrá incluir, por ejemplo:

- sumas de dígitos ($3+4$, $5+7$),
- sumas y restas de uno a cualquier número ($9-1$, $18+1$, $1+29$, $45-1$),



- sumas de números iguales de una cifra (2+2, 4+4, 6+6),
- sumas y restas que dan 10 (3+7, 14-4),
- sumas de múltiplos de 10 más números de una cifra (20+6, 60+9),
- sumas y restas de cualquier número de una o dos cifras más 10

El repertorio podrá ampliarse a partir de incluir tipos de cálculos como los siguientes:

- Sumas de números iguales de dos o tres cifras (20+20, 25+25, 400+400)
 - Sumas y restas que dan 10, 100 y 1.000 (3+7, 14-4, 100-20, 125-25, 600+400, 2.000-1.000).
 - Sumas y restas de múltiplos de 10 y de 100 (100-40, 100+400, 40+60).
- **Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para resolver sumas y restas (por ejemplo, 12+20, 25+32, 41+41, 31-12, para ampliar luego a cálculos del tipo 150+150, 300+35, 400+40+3, 310+310, etc.)**

Otro aspecto a abarcar involucra el uso de resultados numéricos conocidos para resolver otros cálculos. Por ejemplo:

- Usando que $10+10=20$, Calculen el resultado de $11+11$ y de $10+13$.
- Sin hacer la cuenta decidí si $34+45$ dará más o menos que 100.
- Resuelvan estos cálculos:

a- $5+6=b-9+8=c-17+29=$

Para resolver el cálculo a) podrían apelar a las sumas conocidas $5+5$ o $6+6$, agregando o quitando 1. En b) también podrán recurrir a sumas conocidas, $8+8$ o bien calcular $10+8-1$. En c) podrán descomponer apelando al uso de billetes y monedas, por ejemplo $10+7+10+10+9$, sumar los dieces $30+7+9$ e ir agregando los dígitos $37+9=46$.

- **Resolver sencillos problemas que involucran cantidades que se repiten, series proporcionales y organizaciones rectangulares por diversos procedimientos (usando marcas, dibujos, números, sumas, restas o multiplicaciones)**

Se trata de introducir a las niñas y niños en la resolución de diferentes problemas que involucran cantidades que se repiten, series proporcionales y organizaciones rectangulares. En principio, las imágenes en los enunciados resultan un apoyo porque



habilitan estrategias de conteo o sobre conteo. A partir de allí, se propicia el empleo de marcas, dibujos, números, sumas, restas y, progresivamente, multiplicaciones.

- Una bolsita trae 3 ajíes. ¿Cuántos ajíes traen 4 bolsitas iguales a esa?



- **Analizar y usar la representación simbólica de la multiplicación.**
- **Usar la calculadora para resolver problemas y para verificar resultados de cálculos.**

Inicialmente las niñas y niños podrán resolver estos problemas sin utilizar multiplicaciones, progresivamente la o el docente propiciará diferentes modos de resolver y representar estrategias de cálculo, promoviendo el uso de los símbolos \times e $=$. La exploración del uso de la calculadora puede jugar un rol fundamental en este proceso, tanto para resolver problemas como para verificar resultados.

- **Resolver sencillos problemas de reparto por diversos procedimientos (usando marcas, dibujos, números, sumas, restas o multiplicaciones).**

El trabajo se aproxima al que se realiza en los primeros problemas de sumar y restar en 1º año; pueden volver a apoyarse en marcas y dibujos. En caso de usar números y cálculos, seguramente usarán sumas o restas reiteradas y multiplicaciones, no se espera aún que usen divisiones. Por ejemplo:

- Manuel quiere poner los 12 alfajores de esta caja en 3 platos de manera que en cada uno haya la misma cantidad. ¿Cuántos alfajores tiene que poner en cada plato?



MEDIDA



- **Resolver problemas que impliquen medir y comparar medidas de longitudes, capacidades y pesos usando unidades convencionales y no convencionales.**

Los problemas pueden resolverse de manera directa y usando intermediarios, tanto con unidades de medida convencionales como no convencionales. Por ejemplo:

- ¿Cuál es el lápiz más largo de tu cartuchera? ¿Y el más corto? Dibujalo en tu cuaderno. Intentá que los dibujos tengan el mismo tamaño que tus lápices.
- Anotá tres cosas muy pesadas y tres cosas muy livianas que encuentres en tu casa. ¿Cuál es la más pesada? ¿Y la más liviana?

- **Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.**

Se apunta a recuperar y ampliar conocimientos extraescolares vinculados a unidades de medida e instrumentos de uso social (balanzas, reglas, termómetro...)

- **Utilizar regla y cintas métricas para medir longitudes.**

Se apunta a explorar e introducir el uso de la regla graduada para la medición de longitudes. Por ejemplo, su propia altura... Se podrán plantear problemas como el siguiente.

Copien estas líneas en el cuaderno.



- **Conocer la distribución de días en la semana y de meses en el año y utilizar el calendario para ubicar fechas y determinar duraciones.**

A partir de este contenido se apunta a explorar la información que portan los calendarios y sus principales usos sociales. A su vez, se introduce a las niñas y niños en el conocimiento de las unidades de tiempo (semana, día, mes, año).



1º año 2020 – 2º año 2021

NUMERACIÓN

Explorar diferentes contextos y funciones de los números en el uso social.

Resolver problemas que involucren situaciones de conteo, lectura de números, registro y comparación de cantidades en juegos de tableros, dados).

Resolver problemas que involucren leer, escribir y ordenar números hasta 100 ó 150 ampliando posteriormente hasta 1.000 ó 1500.

Analizar regularidades de la serie numérica hasta 100 a través de juegos de lotería y uso de grillas, ampliando posteriormente hasta 1000 ó 1500.

Resolver problemas que exijan armar y desarmar números en unos y dieces, y posteriormente cienos, con dinero o juegos con puntajes.

OPERACIONES

Resolver sencillos problemas que involucren unir, agregar, quitar, avanzar, retroceder, ganar, perder, determinar la diferencia o el complemento usando diversos procedimientos (marcas, dibujos, números, sumas o restas).

Analizar y usar la representación simbólica de la suma y la resta.

Usar la calculadora para resolver problemas y verificar resultados.

Iniciar la construcción de un repertorio de sumas y restas conocidas y progresivamente memorizadas (dobles de los números del 1 al 9; sumas y



restas de dieces tipo $20+20$, $30+10$, $40-10$, etc.)

Ampliar el repertorio de sumas y restas conocidas y progresivamente memorizadas ($100+100$, $250+250$, $300-200$, sumas que dan 10, 100 y 1000).

Construir estrategias de cálculo mental para resolver sumas y restas ($12+20$, $25+32$, $41+41$, $31-12$, para ampliar luego a $150+150$, $300+35$, $400+40+39$).

Resolver problemas con cantidades que se repiten, series proporcionales y organizaciones rectangulares (usando marcas, dibujos, números, sumas, restas o multiplicaciones).

Resolver sencillos problemas de reparto por diversos procedimientos (usando marcas, dibujos, números, sumas, restas o multiplicaciones).

MEDIDA

Resolver problemas que impliquen medir y comparar medidas de longitudes, capacidades y pesos usando unidades convencionales y no convencionales.

Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.

2º año 2020 – 3º año 2021

Currículum prioritario Matemática

NUMERACIÓN

- Resolver problemas que involucren leer, escribir y ordenar números hasta el 1000 ó 1500 ampliando posteriormente hasta el 10.000.



Tener disponibles los nombres de los números redondos del 100 al 1.000 (100, 200..., 1.000) resultará un apoyo para interpretar y producir escrituras numéricas, sin embargo, es probable que el apoyo en los números redondos los lleve a producir algunos errores al asociar lo que se escucha con lo que se escribe. Este tipo de trabajo se retoma al extender la serie numérica hasta el 10.000, sin necesidad de que dominen hasta el 2000 para estudiar hasta el 3000, y así sucesivamente. Es importante recordar que para explorar dónde hay números y comiencen a identificar para qué se usan no es necesario que conozcan sus nombres ni qué cantidad representan.

- ¿Cuál de estos números es el *quinientos cinco*?

5005

555

505

55

- León pensó un número de 4 cifras y dio estas pistas a sus compañeros:

Es más chico que *tres mil*.
Es más grande que *mil*.
Termina en *cincuenta y dos*.
Está entre el *dos mil* y *dos mil doscientos*.

a- ¿Qué número pensó Pedro?

b- ¿Hay una sola posibilidad?

En relación a la comparación de números escritos, las niñas y niños elaboran algunos criterios que les permiten identificar cuál es mayor o menor: “*un número es mayor cuando es más largo*”, “*miro el de adelante para saber cuál es más grande*”, “*si el de adelante es igual, miro el segundo*”, entre otros. Estos criterios pueden funcionar incluso al comparar números que superan el rango de la serie numérica que dominan.

- Ordenen estos números de menor a mayor.

566

565



465

555

450

506

- Escriban tres números que estén entre 800 y 900.
- Completen la grilla teniendo en cuenta que aumenta de 100 en 100.

7000		7200	7300				7700		
8000					8500				8900
				9400			9700	9800	

- **Analizar regularidades de la serie numérica hasta 1000 ó 1500.**

Las regularidades sobre el sistema de numeración que las alumnas y alumnos comienzan a identificar al leer, escribir y comparar números se profundizan cuando se convierten en objeto de análisis, por ejemplo a partir del trabajo sostenido con cuadros de números hasta 1.000. Este es uno de los problemas posibles:

- Este es un cuadro para escribir los números ordenados hasta el 1.000.
- a- Escriban los números que van en los casilleros grises.
- b- Ubiquen los números que aparecen abajo en el lugar que corresponda:

cuatrocientos cuarenta

quinientos sesenta

ochocientos setenta

- c- Completen los casilleros de los números que empiezan con 7.



	10	20	30	40	50	60	70	80	90
100	110	120	130					180	
200			230						
300	310		330						
400			430						490
500		520	530						
600			630						
700			730						
800			830						
900			930						
1000									

- **Analizar el valor posicional a través de resolver problemas que exijan armar y desarmar números en unos, dieces, cienes, y posteriormente miles, dentro del contexto monetario o de juegos con puntajes.**

A medida que van avanzando en el dominio de la lectura, la escritura y el orden de los números hasta 1.000, se proponen problemas que exijan armar y desarmar números en unos, dieces y cienes. El contexto del dinero y de los juegos de puntajes favorece la comprensión de estas ideas.

- Gana quien arma el número mayor usando tres dados. ¿Qué número les conviene anotar a María y a Leo? ¿Quién ganaría esta ronda?



OPERACIONES

- **Resolver sencillos problemas que involucren unir, agregar, quitar, avanzar, retroceder, ganar, perder, determinar la diferencia o el complemento usando diversos procedimientos (marcas, dibujos, números, sumas o restas).**



Los juegos de tableros, cartas y dados resultan buenos contextos para plantear problemas que involucren unir, agregar, quitar, ganar, perder, determinar la diferencia o el complemento. Para resolver las distintas situaciones durante el juego, pueden recurrir al conteo, sobre conteo, hacer dibujos o marcas, usar números o cálculos.

Nina tenía 152 puntos. ¿Cuántos puntos tendrá en total si suma los que sacó en esta ronda?



Si la o el docente lo considera pertinente, también podrán proponerse problemas que aborden nuevos sentidos de estas operaciones, por ejemplo:

- Toti tenía plata ahorrada. Gastó \$120 en un juguete. Si ahora tiene \$370, ¿cuánto dinero tenía ahorrado?
- Lorenzo tenía \$500 y gastó \$320 en una remera. Después, su tía le regaló \$200 para el cumpleaños. ¿Cuánto dinero tiene ahora?
- **Ampliar el repertorio de sumas y restas conocidas y progresivamente memorizadas (100+100, 250+250, 300-200, sumas que dan 10, 100 y 1000, etc.).**

A medida que vayan resolviendo problemas, se irán apropiando de diferentes estrategias de cálculo mental. A partir de allí, será necesario avanzar en la construcción de un repertorio de cálculos de sumas y restas que se irán convirtiendo en apoyo para resolver nuevos cálculos. El repertorio podrá incluir los siguientes tipos de cálculos:

- Sumas de números iguales de dos o tres cifras (20+20, 25+25, 250+250).
- Sumas y restas que dan 10, 100 y 1.000 (14-4, 30+70, 100-20, 2.000-1.000).
- Sumas y restas de múltiplos de 10 y de 100 (100-40, 100+400, 500-300).
- Sumas y restas de múltiplos de 5 (15+15, 25+25, 25+75).
- Sumas de múltiplos de 10 y de 100 más otro número (50+8, 500+8, 700+54).
- Sumas y restas de 10 y 100 a cualquier número de una, dos o tres cifras



- **Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para resolver sumas y restas (del tipo $150+150$, $300+35$, $400+40+3$, $310+310$, etc.).**

Otro aspecto a abarcar tiene que ver con el uso de resultados numéricos conocidos para resolver otros cálculos. Por ejemplo:

- Resuelvan estos cálculos:

a- $310 + 420 =$

b- $150 + 150 =$

c- $170 + 290 =$

Para resolver los cálculos las niñas y niños podrán descomponer por ejemplo 310 en $300+10$ y 420 en $400+20$, apelar luego a sumas conocidas (como $10+20$, $300+300+100$ y $400+400-100$) y finalizar componiendo los resultados parciales ($700+30=730$). También es posible que, al considerar solo la primera cifra, recurran a la suma $3+4=7$, procedimiento en el que funciona implícitamente la descomposición multiplicativa del 300 en 3×100 y 400 en 4×100 (aspecto que será retomado y explicitado bastante tiempo después).

- **Diversas estrategias de cálculo para resolver sumas y restas.**

Las y los maestros propician la recuperación o reconstrucción de un repertorio de cálculos en memoria que sirva de apoyo para resolver nuevos cálculos. El trabajo en torno al cálculo mental se basa también en la utilización de composiciones y descomposiciones de los números en función de las características del sistema de numeración decimal. Los cálculos con calculadora ocuparán un rol central en la verificación de los resultados de cálculos obtenidos por medio de otras estrategias. Será importante destinar un tiempo para explorar el uso de calculadoras.

- Resuelvan los siguientes cálculos. Luego, comprueben los resultados con calculadora.

$250 + 250 =$

$1820 - 820 =$

$3523 + 1000 =$



- Teniendo en cuenta que $200 + 40 + 9 = 249$, Resuélvanlos siguientes cálculos sin hacer las cuentas.

$$249 - 49 =$$

$$249 - 9 =$$

$$249 - 200 =$$

$$249 - 40 =$$

- ¿Cuáles de estos cálculos son más rápidos de resolver usando una calculadora y cuáles mentalmente?

$$6382 + 529$$

$$3000 + 4000$$

$$4730 - 730$$

$$9531 - 1356$$

- **Resolver sencillos problemas que involucran cantidades que se repiten, series proporcionales, organizaciones rectangulares y combinatoria por diversos procedimientos (usando marcas, dibujos, números, sumas, restas o multiplicaciones)**

En principio, las imágenes que acompañan a los enunciados resultan un apoyo dado que habilitan estrategias de conteo o sobreconteo. A partir de allí, se propicia la aparición de variados procedimientos tales como marcas, dibujos, números, sumas, restas y, progresivamente, multiplicaciones.

- Para hacer una tarta se usan 2 huevos. Completen la tabla con la cantidad de huevos que se necesitan para hacer hasta 10 tartas.

Cantidad de tartas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cantidad de huevos	2									



- Escriban una suma y una multiplicación que permitan averiguar la cantidad de alfajores que hay en cada caja.



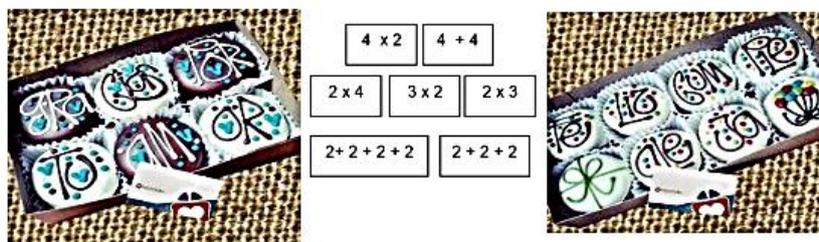
- En una heladería hay dos gustos de crema y tres gustos de agua.

¿Cuántos vasitos diferentes de dos gustos se pueden armar combinando un gusto de crema y uno de agua?

- **Analizar y usar la representación simbólica de la multiplicación.**
- **Usar la calculadora para resolver problemas y para verificar resultados de cálculos.**

Si bien inicialmente podrán resolver estos problemas sin utilizar multiplicaciones, progresivamente la o el docente propiciará la evolución de los diferentes modos de resolver y representar hacia el uso de estrategias de cálculo, promoviendo el uso de los signos \times e $=$. La exploración del uso de la calculadora es fundamental en este proceso, para resolver problemas y verificar resultados.

- ¿Cuáles de estos cálculos permiten averiguar cuántos alfajores hay en la caja más chica y cuáles los que hay en la caja más grande?



- **Resolver sencillos problemas de reparto por diversos procedimientos (usando marcas, dibujos, números, sumas, restas o multiplicaciones).**



El trabajo sobre este contenido es un trabajo exploratorio en el que pueden volver a apoyarse en marcas y dibujos. Por ejemplo:



- Charo quiere compartir los 24 alfajores de la caja con sus 2 hermanos de manera que los tres reciban la misma cantidad. ¿Cuántos alfajores recibirá cada uno?

MEDIDA

- **Resolver problemas que impliquen medir y comparar medidas de longitudes, capacidades y pesos usando unidades convencionales y no convencionales.**

Se apunta a plantear problemas que impliquen comparar longitudes, capacidades y pesos de manera directa y usando intermediarios, apelando tanto a unidades de medida convencionales como no convencionales. Por ejemplo:

- ¿Cuál es el lápiz más largo de tu cartuchera? ¿Y el más corto? Dibujalos en tu cuaderno. Intentá que los dibujos tengan el mismo tamaño que tus lápices.
- ¿Sabés cuánto pesás? Si podés pesarte, anotá tu peso en el cuaderno.
- Anotá tres cosas muy pesadas y tres cosas muy livianas que encuentres en tu casa. ¿Cuál es la más pesada? ¿Y la más liviana?

- **Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.**

Este contenido recupera y amplía diversos conocimientos extraescolares vinculados a unidades de medida e instrumentos de uso social. Por ejemplo:

- ¿Qué instrumento elegirías para medir el largo de una mesa, el peso de una pelota y la cantidad de leche necesaria para hacer una torta?



- ¿Para qué se usa cada uno de estos instrumentos?



- **Utilizar regla y cintas métricas para medir longitudes.**

Explorar e introducir el uso de la regla graduada para la medición de longitudes.

- Dibujen en el cuaderno líneas que midan:

5 centímetros

4 centímetros

8 centímetros

- **Conocer la distribución de días en la semana y de meses en el año y utilizar el calendario para ubicar fechas y determinar duraciones.**

Explorar la información que portan los calendarios y sus principales usos sociales. A su vez, se introduce a las niñas y niños en el conocimiento de las unidades de tiempo (semana, día, mes, año).

- Tomemos por ejemplo el calendario del mes de junio de 2020. Luego de observarlo, respondé las siguientes preguntas.
 - a- ¿Cuántos días tiene una semana?
 - b- ¿Cuántos martes tuvo ese mes? ¿Cuántos sábados?



NUMERACIÓN

Resolver problemas que involucren leer, escribir y ordenar números hasta el 1000 ó 1500 ampliando posteriormente hasta el 10.000.

Analizar regularidades de la serie numérica hasta 1000 ó 1500.

Analizar el valor posicional a través de resolver problemas que exijan armar y desarmar números en unos, dieces, cienes, y posteriormente miles, dentro del contexto monetario o de juegos con puntajes.

OPERACIONES

Resolver sencillos problemas que involucren unir, agregar, quitar, avanzar, retroceder, ganar, perder, determinar la diferencia o el complemento usando diversos procedimientos (marcas, dibujos, números, sumas o restas).

Ampliar el repertorio de sumas y restas conocidas y progresivamente memorizadas (100+100, 250+250, 300-200, sumas que dan 10, 100 y 1000, etc.).

Construir y utilizar estrategias de cálculo mental para resolver sumas y restas (del tipo 150+150, 300+35, 400+40+3, 310+310, etc.).

Diversas estrategias de cálculo para resolver sumas y restas.

Resolver problemas que involucran cantidades que se repiten, series proporcionales, organizaciones rectangulares, y combinatoria por diversos procedimientos (usando marcas, dibujos, números, sumas, restas o multiplicaciones).

Analizar y usar la representación simbólica de la multiplicación.



Usar la calculadora para resolver problemas y para verificar resultados de cálculos.

Resolver sencillos problemas de reparto por diversos procedimientos.

MEDIDA

Resolver problemas que impliquen medir y comparar medidas de longitudes, capacidades y pesos usando unidades convencionales y no convencionales.

Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.

Utilizar regla y cintas métricas para medir longitudes.

Conocer la distribución de días en la semana y de meses en el año y utilizar el calendario para ubicar fechas y determinar duraciones.

3º año 2020 – 4º año 2021

NUMERACIÓN

- Resolver problemas que involucren la lectura, escritura y orden de números hasta 10.000, y luego hasta el 100.000.

Se propone trabajar simultáneamente con los números naturales hasta el 10.000, sin que las alumnas y alumnos dominen, por ejemplo, hasta el 2.000 para estudiar hasta el 3.000, y así sucesivamente. Pueden explorar campos numéricos diversos, analizar nombres y escrituras de números mayores que funcionen como referencias,



independientemente del rango numérico que se esté estudiando. Una vez que las alumnas y alumnos hayan logrado avanzar en este tipo de problemas, se sugiere continuar ampliando el rango numérico.

- Si este número 3.000 se llama *tres mil*, ¿cómo se llamará este 6.000 ?
- Si este número 80.000 se llama *ochenta mil*, ¿cómo se llamará este 83.000 ?
- León pensó un número de 4 cifras y dio estas pistas a sus compañeros:

Es más chico que *tres mil*.
Es más grande que *mil*.
Termina en *cincuenta y dos*.
Está entre el *dos mil* y *dos mil doscientos*.

a- ¿Qué número pensó Pedro?

b- ¿Hay una sola posibilidad?

- Escriban los siguientes números. Luego, ordénelos de mayor a menor.

Noventa y dos mil setecientos uno.
Veintisiete mil ciento noventa.
Diez mil setecientos veintinueve.
Setenta y un mil novecientos veinte.

- **Analizar el valor posicional en problemas que exigen componer y descomponer en unos, dieces, cienes y miles- , en forma aditiva y posteriormente también con multiplicaciones por la unidad seguida de ceros.**

Por ejemplo:

- ¿Cuál es la menor cantidad de billetes de \$1.000, de \$100 y de \$10 y de monedas de \$1 que se precisan para pagar \$ 8.132?



- Si en el visor de la calculadora aparece el número 7325, ¿qué operación hay que hacer para que se transforme en el número 7005?
- El Sr. Rodríguez le pide al cajero que le entregue \$ 3.200 solo en billetes de \$100. ¿Cuántos billetes deberá darle? ¿Habrá una manera rápida de saberlo sin hacer cuentas?
- ¿Se podrá pagar justo \$ 238 usando sólo billetes de \$ 10? ¿Por qué?

OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES

- **Resolver problemas de suma y resta por medio de variados procedimientos que involucren diversos significados de estas operaciones.**

Es probable que durante los primeros años de la escolaridad las niñas y niños hayan resuelto problemas de suma y resta que involucren los sentidos más sencillos- unir dos cantidades, agregar o quitar una cantidad a otra-. Para modificar la complejidad de esos primeros problemas se puede aumentar el tamaño de los números, sin embargo, será necesario trabajar con cantidades “amigables” cuando las alumnas y alumnos se enfrenten a problemas más complejos (averiguar la cantidad inicial, averiguar cuál fue la transformación, variar la incógnita, etc.).

- Toti tenía plata ahorrada. Gastó \$120 en un juguete. Si ahora tiene \$370, ¿cuánto dinero tenía ahorrado?
- En una escuela se realizó una campaña de donación de libros para la biblioteca. Se donaron 427 libros y ahora la biblioteca cuenta con 1.211 ejemplares. ¿Cuántos libros tenía la biblioteca antes de la colecta?
- En un colectivo había 37 personas. En la primera parada, bajaron 8 y subieron 13; en la segunda, bajaron 12 y subieron 9. ¿Cuántas personas quedan en el colectivo?
- **Resolver problemas de suma y resta que involucren diversas maneras de presentar la información y requieran varios pasos.**



- Valentín quiere comprar una bicicleta usada. Vio una roja que se paga en dos cuotas, la primera de \$4.300 y la otra de \$3.100; y una negra que cuesta \$6.000. ¿Cuál es más barata?
- Damián iba hacia Santa Rita y vio un cartel que indica tres ciudades que están en la misma ruta sin desviarse.

Las Varillas	863 Km
Huerta Grande	1428 Km

- a- ¿A cuántos kilómetros está Las Varillas de Huerta Grande?
 - b- ¿Y Huerta Grande de Santa Rita?
- **Resolver problemas que involucren diversos sentidos de la multiplicación y de la división (series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, reparto y particiones) usando estrategias variadas de resolución (dibujos, sumas, restas, multiplicaciones, etc.).**

Ejemplos de problemas:

- Tupac gasta \$25 por día en pasajes de tren. ¿Le alcanzan \$500 para viajar en tren 20 días?
- ¿Cuál o cuáles de estos cálculos se pueden usar para averiguar cuántas baldosas hay en este patio?

$$7 + 7 + 7 + 7$$

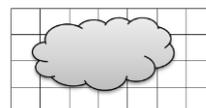
$$7 + 4$$

$$4 + 7$$

$$4 \times 7$$

$$7 \times 4$$

$$4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4$$





- Para una función de la Orquesta Escuela se consiguieron 330 sillas. El organizador dice que pueden ordenarlas en filas de 10 sillas cada una. ¿Cuántas sillas tendría cada fila? Y si deciden organizarlas colocando 15 sillas en cada fila, ¿cuántas filas tendrían que armar?
- En una heladería hay dos gustos de crema y tres gustos de agua. ¿Cuántos vasitos diferentes de dos gustos se pueden armar combinando un gusto de crema y uno de agua?

- **Usar y analizar estrategias de cálculo para resolver sumas y restas (mental, con calculadora y algorítmico).**

Será necesario propiciar la recuperación o reconstrucción de un repertorio de cálculos en memoria que sirva de apoyo para resolver nuevos cálculos. Entre los problemas posibles para abordar el cálculo mental se encuentran los siguientes.

- Teniendo en cuenta que $200 + 40 + 9 = 249$, resuelvan los siguientes cálculos:

$$249 - 49 = \quad 249 - 9 = \quad 249 - 200 = \quad 249 - 40 =$$

- Resuelvan los siguientes cálculos. Los de la primera columna los pueden ayudar a resolver los de la segunda columna.

$500 + 500 =$	$520 + 530 =$
$550 + 450 =$	$554 + 456 =$

- Sin hacer la cuenta, decidan a qué número se aproximan los resultados de estos cálculos.

a- $209 + 302$ 300 500 700

b- $530 + 199$ 500 600 700

- Ana dice que 999×6 es menor que 6.000. ¿Tendrá razón? ¿Cómo se habrá dado cuenta?



- **Construir un repertorio de cálculos multiplicativos a partir del análisis de relaciones entre productos de la tabla pitagórica.**

Las situaciones de exploración y uso de la tabla pitagórica apuntan a promover el análisis de regularidades y relaciones entre productos. Podrán plantearse problemas como los siguientes:

- Completen los productos de la columna del 4, usando los de la columna del 2 y luego Completen los productos de la columna del 5, usando los de la columna del 10.
- Busquen 4 casilleros en los que se repita el resultado de una multiplicación y anotá a qué cálculos corresponde dicho número. Luego expliquen por qué diferentes cálculos de multiplicar pueden dar un mismo resultado.
- **Resolver cálculos mentales de multiplicación apelando a la multiplicación por la unidad seguida de ceros, analizando regularidades y sus relaciones con el sistema de numeración.**
- Resuelvan estos cálculos mentalmente.

$10 \times 5 =$

$100 \times 5 =$

$200 \times 5 =$

$1000 \times 5 =$

$1000 \times 10 =$

$1000 \times 100 =$

- Completen la tabla con otros números.

	x 1	x 10	x 100	x 1.000
8	8	80	800	8.000
12	12	120	1.200	12.000



--	--	--	--	--

- ¿Cuáles de estos números podrían ser el resultado de multiplicaciones por 10?

2305

4120

10.100

6352

1010

MEDIDA

- **Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.**

Se propone enfrentar a las alumnas y alumnos tanto a problemas que puedan resolverse por comparación directa, como a problemas que exijan usar intermediarios y obliguen a medir a partir de alguna unidad de medida que puede no ser convencional. También deberán considerar la unidad de medida más conveniente según la magnitud del objeto a medir, para ello será necesario que circule información sobre diferentes unidades y sus ocasiones de empleo. Algunos problemas podrían ser:

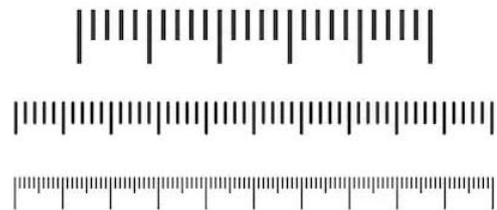
- ¿Sabés cuántos kilos pesás? Si tenés balanza pueden pesarte, si no pueden preguntar a algún adulto si lo sabe.
- ¿Para medir qué cosas creen que se pueden usar cada uno de estos instrumentos?





- Resolver problemas que impliquen la medición de longitudes usando el metro, el centímetro y el milímetro como unidades de medida.

- ¿Por qué creen que las reglas tienen rayitas largas y rayitas más cortas? ¿Sabén qué mide cada una de esas rayitas?



- ¿A cuántos centímetros están estos puntos entre sí?



- Dibujen en el cuaderno líneas que midan: 20 milímetros, 5 centímetros y 50 milímetros.
- Miren cómo midieron estos chicos. ¿Por qué les habrá dado medidas distintas? ¿Quién tiene razón?



Tanto para longitud como peso, será importante que la o el docente provea información sobre algunas equivalencias (por ejemplo 1 metro = 100 cm; 1 kilogramo = 1.000 gramos, etc.). La información debería estar a disposición de las alumnas y alumnos para ser consultada, sin requerir su memorización.

- Estimar medidas de longitud, capacidad y peso.



Aprender a estimar les exigirá empezar a tener una representación tanto de las unidades de medida más convenientes como de las magnitudes aproximadas. Algunos ejemplos de problemas son:

- ¿Cuál creen que pesará más?: ¿un auto o una bici?, ¿una tapa de gaseosa o un corcho?, ¿una zapatilla tuya o un termo lleno?, ¿un melón o una naranja?

- ¿Cuántos kg pesa más o menos un elefante?

- ¿Cuántos gramos pesa más o menos una manzana?

- ¿Es verdad que algo puede ser más chico que otra cosa y pesar más? Si te parece que sí da un ejemplo.

- ¿Qué objetos, animales o personas hay en la escuela, en tu casa o en el barrio que pesen aproximadamente medio kilo? ¿Y 2 kg? ¿Y 5 kg? ¿Y 10 kg? ¿Y 20 kg? ¿Y 100 kg? ¿Y 1.000 kg?

- **Resolver problemas que impliquen usar medios y cuartos kilos, y medios y cuartos litros.**

- En esta tabla están escritas algunas equivalencias entre kilogramos y gramos.

kilogramos	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}$	1
Gramos	250	500	1.000

- Busquen envases de comida que tengan algunas etiquetas en las que diga que pesa $\frac{1}{4}$ kg ó 250 g, $\frac{1}{2}$ kg ó 500 g y 1kg ó 1.000 g. Escriban qué productos son y cuánto pesan.



- Para el cumpleaños de Toti van a preparar un guiso de lentejas. Necesitan:
 - ✓ 5 paquetes de lentejas de 400 g cada uno.
 - ✓ 8 paquetes de puré de tomate de 250 g cada uno.
 - ✓ 4 bolsitas de cebollas de $\frac{1}{2}$ kg cada una.
- a- ¿Cuántos kilos de cada ingrediente necesitan comprar?
- b- ¿Cuánto pesa la bolsa en la que compraron todo eso junto?
- Una caja de mate cocido trae 50 saquitos de 2 g cada uno. ¿La caja llena pesará más o menos que $\frac{1}{4}$ kg?

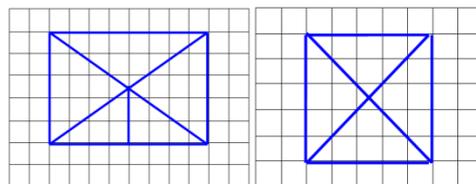
GEOMETRÍA

- **Construir figuras que contienen cuadrados, rectángulos y triángulos como medio para analizar algunas de sus características.**

El modelo se podrá presentar en hoja lisa o cuadriculada. La copia podrá realizarse en hoja lisa o cuadriculada, usando regla graduada y escuadra. Por ejemplo:

- Dibujen un rectángulo con una diagonal en una hoja cuadriculada.
- Dibujen un cuadrado con una diagonal en una hoja lisa.

Copien en una hoja cuadriculada los siguientes dibujos:



- **Explorar relaciones entre cuadrados, rectángulos y triángulos.**

La o el docente podrá proponer diversos problemas que involucren componer y descomponer figuras a partir de otras. Por ejemplo:

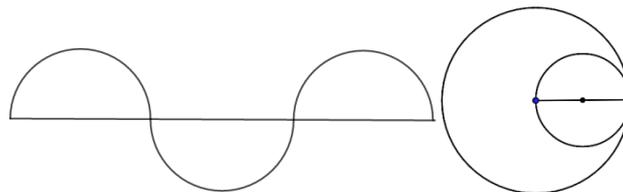
- Plegar un rectángulo de papel de modo que al desplegarlo, quede determinado un cuadrado o plegar un cuadrado, de modo que queden determinados rectángulos y triángulos.
- ¿Cuántos de estos cuadrados se necesitan para cubrir este rectángulo?



- **Usar el compás para dibujar figuras que contienen circunferencias**

Se les podrá proponer a las alumnas y alumnos copiar en hoja lisa dibujos que contengan circunferencias o arcos de circunferencias, promoviendo la identificación de las propiedades que deben ser tenidas en cuenta. Este tipo de problemas demanda identificar “dónde pinchar el compás” y “cuánto abrirlo”. En los copiados, podrán usar además regla.

- Copien las siguientes figuras:



- **Resolver problemas que implican identificar la circunferencia como el conjunto de puntos que equidistan de un centro y al círculo como el conjunto de puntos que están a igual o menor distancia de un centro.**

- Marquen en el centro de una hoja un punto y llámalo A. Luego Marquen 10 puntos que se encuentren a 4 cm del punto A, y otros 10 puntos que se encuentren a menos de 4 cm del punto A. Marcar todos los puntos que se encuentren a 3 cm o menos del punto A.
- Dibujen en el medio de una hoja un punto H. Marquen todos los puntos que estén a 3 cm de H.
- Dibujen en el medio de una hoja una circunferencia de 5 cm de radio.
 - a- Nombren a su centro R.
 - b- Pinten de color todos los puntos que se encuentren a menos de 3 cm de R.



3º año 2020 – 4º año 2021

NUMERACIÓN

Resolver problemas que involucren la lectura, escritura y orden de números hasta 10.000, y luego hasta el 100.000.

Analizar el valor posicional en problemas que exigen componer y descomponer en unos, dieces, cienes y miles- , en forma aditiva y posteriormente también con multiplicaciones por la unidad seguida de ceros.

OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES

Resolver problemas de suma y resta por medio de variados procedimientos que involucren diversos significados de estas operaciones.

Resolver problemas de suma y resta que involucren diversas maneras de presentar la información y requieran varios pasos.

Resolver problemas que involucren diversos sentidos de la multiplicación y de la división (series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, reparto y particiones) usando estrategias variadas de resolución (dibujos, sumas, restas, multiplicaciones, etc.).

Usar y analizar estrategias de cálculo para resolver sumas y restas (mental, con calculadora y algorítmico).

Construir un repertorio de cálculos multiplicativos a partir del análisis de relaciones entre productos de la tabla pitagórica.

Resolver cálculos mentales de multiplicación apelando a la multiplicación por la unidad seguida de ceros, analizando regularidades y sus relaciones con el sistema de numeración.



MEDIDA

Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.

Resolver problemas que impliquen la medición de longitudes usando el metro, el centímetro y el milímetro como unidades de medida.

Estimar medidas de longitud, capacidad y peso.

Resolver problemas que impliquen usar medios y cuartos kilos, y medios y cuartos litros.

GEOMETRÍA

Construir figuras que contienen cuadrados, rectángulos y triángulos como medio para analizar algunas de sus características.

Explorar relaciones entre cuadrados, rectángulos y triángulos.

Usar el compás para dibujar figuras que contienen circunferencias.

Resolver problemas que implican identificar la circunferencia como el conjunto de puntos que equidistan de un centro y al círculo como el conjunto de puntos que están a igual o menor distancia de un centro.



NUMERACIÓN

- **Resolver problemas que involucren la lectura, escritura y orden de números hasta 100.000, y luego hasta el 1.000.000.**

Se propone trabajar simultáneamente con los números naturales hasta el 100.000 sin necesidad de que dominen, por ejemplo, hasta el 40.000 para estudiar hasta el 50.000. Del mismo modo se sugiere ampliar luego la exploración hasta 1.000.000. Para resolver los problemas los alumnos podrían tener disponible información sobre los nombres de los números 10.000, 100.000 y 1.000.000 como fuente de consulta.

- Si este número se llama *cien mil*, ¿cómo se llamará este ?, ¿y este ?
- Escriban estos números. Luego, ordénelos de mayor a menor.

Doscientos ocho mil cincuenta.
Doscientos mil ochenta y cinco.
Doscientos cincuenta mil ocho.
Doscientos mil cincuenta y ocho.

- Completen la serie de números, sabiendo que van de 1000 en 1000.

101.000 - - - 104.000 - - - 107.000 -
 - - 110.000.

- **Resolver problemas que exijan componer y descomponer números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional y las relaciones con la multiplicación por la unidad seguida de ceros.**



Será necesario enfrentar a las y los estudiantes a problemas que demanden componer y descomponer números apelando a sumas y multiplicaciones por la unidad seguida de ceros. Por ejemplo:

- Si en la calculadora no funciona la tecla del 2, ¿qué cálculos harían para conocer el resultado de $120 + 620$? Anotá los cálculos y luego comprueben con la calculadora.
- ¿Cuántas cajas de 100 tizas se pueden llenar con 3456 tizas? ¿Sobran tizas? ¿Cuántas?
- Usando billetes de \$ 1.000, de \$ 100 y de \$ 10 y monedas de \$ 1, ¿cuál es la menor cantidad de billetes y de monedas de cada valor necesarias para pagar \$ 4.444; \$ 44.404 y \$ 44.004?

OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES

- **Resolver problemas de suma y resta que involucren diversas maneras de presentar la información y requieran de varios pasos.**
- En una fábrica producen churros rellenos y sin relleno. Esta es su producción de un mes, pero algunos datos se borraron.

PRODUCTO	PRIMERA SEMANA	SEGUNDA SEMANA	TERCERA SEMANA	CUARTA SEMANA	PRODUCCION MENSUAL
CHURROS RELLENOS	2.650		1.762	2.520	8.860
CHURROS SIN RELLENO	1.980	2.345	2.047		7.924

a- ¿Cuál fue la cantidad de churros sin relleno de la cuarta semana?

b- ¿Será cierto que en la segunda semana se hicieron 1.890 churros rellenos?



- El verdulero hizo algunas compras en el mercado central. El cajón de acelga le costó \$ 210 y trae 10 paquetes, el cajón de naranjas le costó \$ 336 y trae 12 kilos, y el cajón de manzanas le costó \$ 600 y trae 15 kilos. Si vende el paquete de acelga a \$ 30, el kilo de naranjas a \$ 35 y el kilo de manzanas a \$ 48 ¿Cuál será su ganancia si vende el total de esta mercadería por kilo?

- **Usar y analizar diversas estrategias de cálculo para resolver sumas y restas (cálculo mental exacto y aproximado, cálculo algorítmico y con calculadora).**

Propiciar la recuperación o reconstrucción de un repertorio de cálculos en memoria que sirva de apoyo para resolver nuevos cálculos. El trabajo en torno al cálculo mental se basa también en la utilización de composiciones y descomposiciones de los números en función de las características del sistema de numeración decimal.

- Resuelvan estos cálculos. Luego, compruébenlos con la calculadora.

$$9.820 - 820 =$$

$$20.923 + 8000 =$$

$$7.000 + 4.000 =$$

$$13.200 + 200 + 30 + 6 =$$

$$12.000 - 6.000 =$$

$$9.556 - 556 =$$

- Resuelvan los siguientes cálculos. Los de la primera columna te pueden ayudar a resolver los de la segunda columna.

$980 + 20 =$	$980 + 30 =$
$1000 + 400 =$	$1200 + 400 =$

Será importante que las alumnas y alumnos dispongan de estrategias de cálculo estimativo, para anticipar resultados y evaluar la pertinencia de los que obtienen por medio de otras estrategias.

- Sin hacer la cuenta, decidí a qué número se aproximan los resultados de este cálculo.

$$530 + 199$$

$$500$$

$$600$$

$$700$$



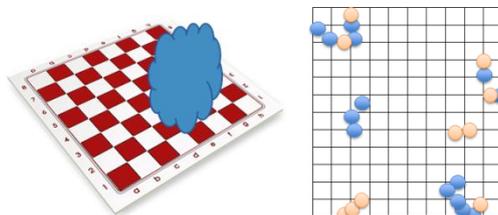
- León dice que, sin hacer la cuenta, sabe que 3245×7 es mayor que 21.000. ¿Cómo lo habrá pensado?

Con respecto al cálculo algorítmico se sugiere que las alumnas y los alumnos puedan decidir qué cálculos intermedios precisan registrar y que puedan luego de resolverlos verificar con la calculadora los resultados obtenidos.

- **Resolver problemas de multiplicación y división que involucren series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, repartos, particiones y análisis del resto.**

Será interesante analizar similitudes y diferencias entre los distintos tipos de problemas y entre los diversos procedimientos que las niñas y niños desplegaron para resolverlos. Ejemplos de problemas:

- Un bolsón de rollos de cocina trae 40 unidades, ¿cuántos rollos de cocina traerán 5 bolsones?, ¿y 10 bolsones?
- Ricardo fabrica tableros para juegos de mesa y necesita saber la cantidad de casilleros que debe tener cada modelo. La imagen que le enviaron de estos tableros están manchadas. Escriban algún cálculo que le permita averiguar, sin contar uno por uno, cuántos casilleros tiene cada uno.



- En la granja están armando la huerta.
 - a- Si hay 128 plantines de tomates. ¿Cuántas filas de 8 plantines pueden armarse?
 - b- Ya se armaron 19 filas de 12 plantines de acelga. ¿Cuántos plantines de acelga hay en total?



- En un local de ropa están armando conjuntos de pantalones y camisas para vender por internet. Si tienen 4 tipos de pantalones y 5 tipos de camisas, ¿cuántos conjuntos diferentes podrán armar?
- En la fábrica de lápices arman cajas de 12 unidades. Con 1.476 lápices, ¿cuántas cajas completas pueden armarse?
- Ana tiene ahorrados \$ 830. Si usa \$ 20 por día, ¿cuánto le sobra?

- **Construir y utilizar un repertorio de cálculos de multiplicación y división a partir de relaciones entre productos de la tabla pitagórica.**

Se propone que los alumnos elaboren o dispongan de tablas pitagóricas completas y que antes de requerir su memorización se presenten problemas que involucren analizar las relaciones entre las tablas.

- Resuelvan las siguientes divisiones usando la tabla:

$$60 : 6 =$$

$$48 : 8 =$$

$$72 : 9 =$$

$$40 : 5 =$$

- Decidí si las siguientes afirmaciones, relacionadas con la tabla pitagórica, son verdaderas:
 - a- Si se suman los números de la fila del 2 con los de la fila de 5, se obtienen los de la fila del 7.
 - b- Si se quiere averiguar el resultado de 6×3 , se puede buscar el resultado de 3×6 .
 - c- Los productos de la columna del 8 son el doble de los productos de la columna del 4.

- **Resolver cálculos mentales de multiplicación y división apelando al repertorio memorizado, usando propiedades del sistema de numeración y de las operaciones (sin necesidad de usar sus nombres).**



Es importante que las niñas y niños adquieran un mayor dominio de la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros a través de problemas como los siguientes:

- Resuelvan mentalmente los siguientes cálculos:

$300 : 3 =$

$1.000 \times 3 =$

$3.000 : 3 =$

$1.200 : 2 =$

$1.200 : 4 =$

$12.000 : 3 =$

- ¿Cuáles de estos números podrían ser el resultado de multiplicaciones por 100?

4.500

9.910

6.700

3.300

10.001

- Resuelvan los siguientes cálculos:

$3.300 : 3 =$

$6.600 : 6 =$

$9.999 : 9 =$

$4.000 : 10 =$

$4.000 : 100 =$

$40.000 : 1000 =$

- Sabiendo que $5 \times 22 = 110$, determinen el resultado de estos cálculos sin hacer cada cuenta:

5×220

50×22

500×22

- **Analizar y comparar de diversos algoritmos de multiplicación por una y por dos cifras (explicitando y escribiendo cálculos parciales).**

Se propone una exploración de diversos algoritmos analizando qué cálculos parciales muestran y cuáles no. Se sugiere que cada alumno pueda elegir qué algoritmo prefiere usar en cada ocasión sin exigir que desaparezcan de sus escrituras las aclaraciones de cálculos parciales. Será interesante que aprendan a estimar resultados antes de hacer los cálculos y que luego de realizarlos verifiquen los resultados con la calculadora.



$100 \times 25 = 2.500$	$\begin{array}{r} 135 \\ \times 25 \\ \hline 2500 \text{ (de } 25 \times 100) \\ + 750 \text{ (de } 25 \times 30) \\ \hline 3375 \end{array}$	$135 \times 10 = 1.350$	$\begin{array}{r} 135 \\ \times 25 \\ \hline 1350 \text{ (} 135 \times 10) \\ + 1350 \text{ (} 135 \times 10) \\ \hline 675 \text{ (} 135 \times 5) \\ \hline 3375 \end{array}$
$30 \times 25 = 750$	$\begin{array}{r} 125 \text{ (de } 25 \times 5) \\ \hline 3375 \end{array}$	$135 \times 10 = 1.350$	
$5 \times 25 = 125$		$135 \times 5 = 675$	
$135 \times 20 = 2.700$	$\begin{array}{r} 1 \\ 12 \\ 135 \\ \times 25 \\ \hline 675 \text{ (} 5 \times 135) \\ + 2700 \text{ (} 20 \times 135) \\ \hline 3375 \end{array}$		
$135 \times 5 = 675$			

FRACCIONES

En el trabajo con fracciones será interesante recuperar aquellas cuestiones que pudieron ser abordadas con anterioridad o que forman parte de conocimientos que circulan fuera del ámbito escolar.

- **Resolver problemas con fracciones de uso frecuente: $1/2$, $1/4$, $3/4$, 1 y $1/2$ y 2 y $1/4$ asociadas a litros y kilos. Fracción de un número.**

Se propone iniciar el trabajo con cuartos, medios y octavos en situaciones que involucran medidas de peso y capacidad, por ejemplo:

- Anita compró un $1/4$ kilo de yerba y $1/2$ kilo de azúcar, ¿cuánto pesa la bolsa?
- Con dos botellas de 2 y $1/4$ litros, ¿se llena un bidón de 5 litros?
- ¿Cuántos bombones comió Charo si la caja traía 16 unidades y ella comió $1/4$?



- De 1.200 galletitas ya se empaquetaron $\frac{3}{4}$. ¿Cuántas galletitas falta empaquetar?
- **Resolver problemas de reparto en los cuales el resultado puede expresarse usando medios, cuartos y octavos.**

Los repartos equitativos son situaciones que permiten vincular a las fracciones con la división. Estas situaciones resultarán oportunidades propicias no sólo para introducir escrituras fraccionarias, sino también para empezar a identificar que una cantidad es $\frac{1}{4}$ por ser el resultado de partir un entero en 4 partes iguales, y porque con 4 de esas partes se obtiene todo el entero. Podrían plantearse problemas como los siguientes:

- ¿Cómo se pueden repartir 3 pizzas en partes iguales entre 4 amigos sin que sobre nada?
- ¿Cómo se pueden repartir 15 chocolates en partes iguales entre 6 amigos sin que sobre nada?
- Ema quería averiguar cómo hacer un reparto de alfajores en partes iguales y sin que sobre nada. Para eso hizo esta cuenta. ¿Cuántos tenía, entre cuántos los repartió y cuánto le dio a cada uno?

$$\begin{array}{r} 21 \quad | \quad 4 \\ \hline 1 \quad 5 \end{array}$$

- **Resolver problemas en los cuales las relaciones entre partes o entre partes y el todo pueden expresarse usando medios, cuartos y octavos.**

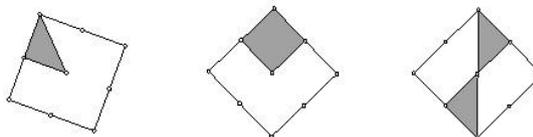
Los problemas de medidas ponen en juego un aspecto diferente a los anteriores. Se trata de establecer la cantidad de veces que entra la unidad de medida elegida en el objeto a medir. Entre los problemas posibles se encuentran los siguientes.

¿Qué parte de esta figura está sombreada?





¿Qué fracción del entero está pintada en cada figura?



El siguiente dibujo representa $\frac{3}{4}$ de una figura. Dibujen la figura entera.



MEDIDA

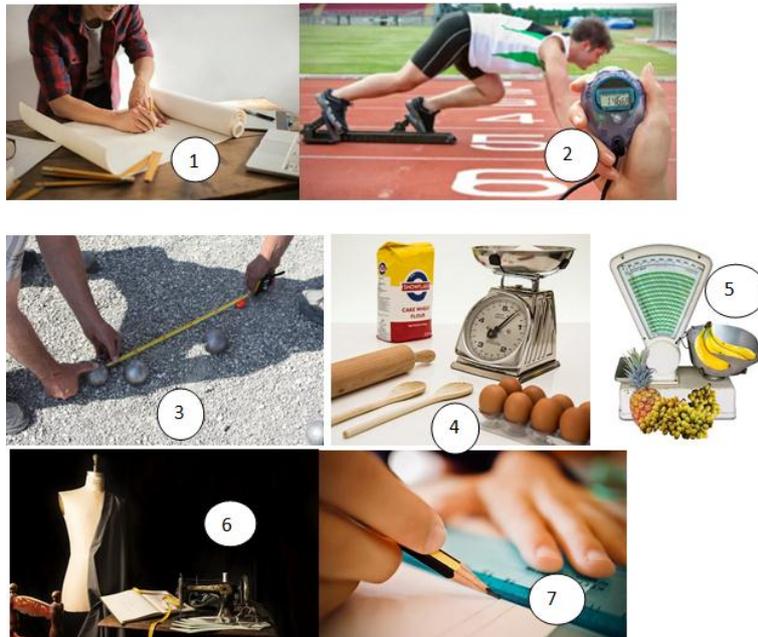
- Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.
- ¿Cuál de estos instrumentos se suele usar para pesar en cada caso?



- a- frutas y verduras
- b- harina para una torta
- c- pan
- d- bebé
- e- persona adulta
- f- carne



- ¿Qué miden estas personas en cada caso? ¿Qué instrumento usan para medir?



- ¿A cuál objeto puede corresponder cada medida de capacidad?

			
Vaso de jugo	Crema de rostro	Plasticola	Bidón de agua
25 ml	250 ml	20 l	330 cc

- **Estimar medidas de longitudes, capacidades y pesos.**

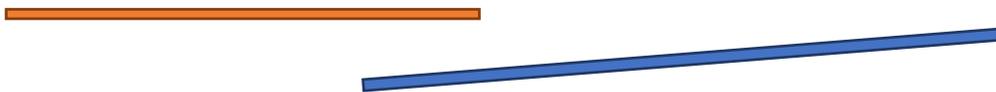
- ¿Qué pesará más? ¿Un cajón de lechuga o un cajón de naranjas del mismo tamaño?



- ¿Cuántos litros de agua se necesitarán aproximadamente para llenar un balde de agua? ¿Y una bañera?

- **Resolver problemas que demanden usar diferentes unidades de medida de longitudes, pesos y capacidades (consultando la información escrita sobre equivalencias).**

- ¿Cuántos milímetros mide cada tira?



- Si una silla mide 90 cm de alto, ¿cómo se puede expresar su medida en metros?
- El perro de Lorenzo pesa 2.500 gramos ¿Cuántos kilos pesa?
- ¿Cuántos vasos de 250 ml se pueden llenar con una botella de 2,5 l? ¿Y con un botellón de 6 l?
- Una pista para entrenamiento de carreras mide 1 km de largo. Las vallas se colocan a 8,5 m una de otra empezando con una al principio de la pista. ¿Cuántas vallas pueden colocarse en total?
- El mueble de la habitación de Fabrizio tiene 120 cm de ancho.
 - a- ¿Mide más o menos que un metro y medio?
 - b- ¿Es verdad que mide 1,20 metros?
- En un local venden aceite en envases de 1 litro, 500 ml, 250 ml y 100 ml. Encuentren dos maneras diferentes de armar 3,5 l.

GEOMETRÍA



- **Resolver problemas que implican identificar la circunferencia como el conjunto de puntos que equidistan de un centro y al círculo como el conjunto de puntos que están a igual o menor distancia de un centro.**

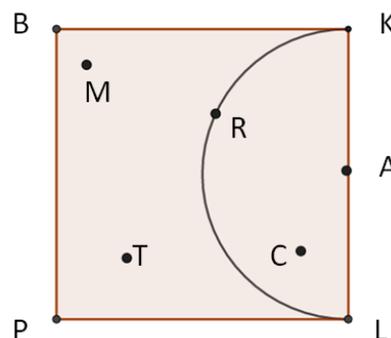
- Marquen en el centro de una hoja un punto A. Luego marquen 10 puntos que se encuentren a 4 cm del punto A, y otros 10 puntos que se encuentren a menos de 4 cm del punto A. Marcar todos los puntos que se encuentren a 3 cm o menos del punto A.
- Dibujen en el medio de una hoja un punto H. Marquen todos los puntos que estén a 3 cm de H.
- Dibujen en el medio de una hoja una circunferencia de 5 cm de radio. Nombren a su centro R. Pinten de color todos los puntos que se encuentren a menos de 3 cm de R.
- BKLP es un cuadrado de 4 cm de lado. A está justo en la mitad del lado KL.

¿Es verdad que R está a 2 cm de A?

¿Qué distancia hay entre A y K?

¿Es verdad que C está a 2 cm de A?

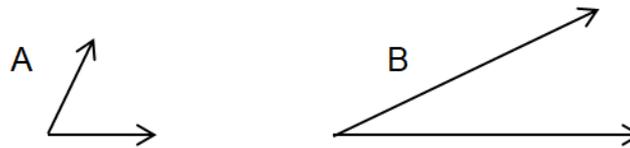
¿Es verdad que M y T están a más de 2 cm de A?



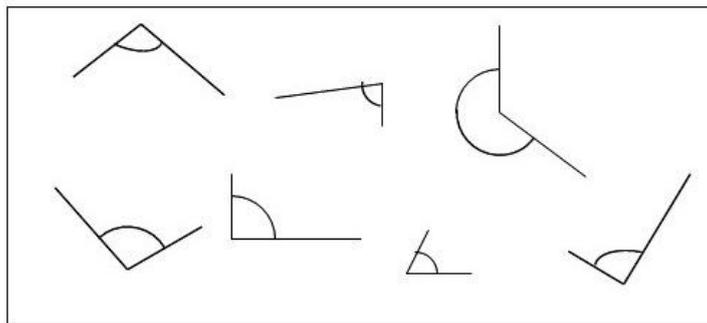
- **Resolver problemas que demandan comparar y medir ángulos.**

Los problemas de comparación de ángulos implican considerar “la abertura” y desestimar la longitud de las semirrectas que lo determinan. Algunos problemas permiten medir sin transportador, usando otros ángulos como unidad de medida (por ejemplo, por superposición o usando la escuadra). Con respecto a la clasificación de ángulos se puede proveer la información de los nombres y características y que esa información esté siempre disponible para resolver los problemas.

- ¿Cuántas veces entra el ángulo A en el ángulo B?



- ¿Cuáles de estos ángulos son mayores, menores o iguales que el ángulo de 90° ? Pueden usar una escuadra.



- Usando la escuadra y la regla tracen un ángulo obtuso y otro agudo. Usando el transportador tracen un ángulo de 45° grados y otro de 120°
- **Construir triángulos a partir de diferentes datos y determinar la cantidad de soluciones posible. Suma de los ángulos interiores. Relación entre los lados del triángulo.**

Se propone abordar primero problemas que los alumnos puedan resolver sin necesidad de conocer aún las propiedades de lados y de ángulos para que realicen un trabajo exploratorio acerca de los casos en los que se puede construir un solo triángulo, varios, ninguno o infinitos. Luego de haber identificado que no siempre es posible construir triángulos con los datos dados, se sugiere presentar ambas propiedades (la suma de los ángulos interiores y la propiedad acerca de que la suma de dos lados debe ser mayor que el tercer lado). Las mismas podrían quedar registradas por escrito y ser consultadas por los alumnos.

- Construyan un triángulo que tenga dos lados de 4 cm. ¿Cuántas soluciones hay? ¿Y si tuviera tres lados de 4 cm? ¿Cuántas soluciones habría?



- Construyan un triángulo que tenga un lado de 4 cm, un lado de 3 cm y un ángulo de 60° entre esos dos lados. ¿Es verdad que hay uno solo posible?

- A continuación se proponen medidas de segmentos. Decidan en cada caso si con ellas creen que se puede o no construir un triángulo.
 - a- 6 cm, 2 cm, 2 cm.
 - b- 8 cm, 4 cm, 4 cm.
 - c- 4 cm, 5 cm, 6 cm.

- ¿Cuántos triángulos se pueden construir con ángulos de 60° , 40° y 80° ? ¿Y con tres ángulos rectos?

- De ser posible, Construyan los siguientes triángulos. Si creen que no es posible Expliquen por qué.
 - a- 30° , 50° , 100°
 - b- 30° , 70° , 30°
 - c- 90° , 90° , 10°

4º año 2020 – 5º año 2021

NUMERACIÓN

Resolver problemas que involucren la lectura, escritura y orden de números hasta 100.000, y luego hasta el 1.000.000.

Resolver problemas que exijan componer y descomponer números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional y las relaciones con la multiplicación por la unidad seguida de ceros.

OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES



Resolver problemas de suma y resta que involucren diversas maneras de presentar la información y requieran de varios pasos.

Usar y analizar diversas estrategias de cálculo para resolver sumas y restas (cálculo mental exacto y aproximado, cálculo algorítmico y con calculadora).

Resolver problemas de multiplicación y división que involucren series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, repartos, particiones y análisis del resto.

Resolver problemas de multiplicación y división que involucren series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, repartos, particiones y análisis del resto.

Construir y utilizar un repertorio de cálculos de multiplicación y división a partir de relaciones entre productos de la tabla pitagórica.

Resolver cálculos mentales de multiplicación y división apelando al repertorio memorizado, usando propiedades del sistema de numeración y de las operaciones (sin necesidad de usar sus nombres).

Analizar y comparar de diversos algoritmos de multiplicación por una y por dos cifras (explicitando y escribiendo cálculos parciales).

FRACCIONES

Resolver problemas con fracciones de uso frecuente: $1/2$, $1/4$, $3/4$, 1 y $1/2$ y 2 y $1/4$ asociadas a litros y kilos. Fracción de un número.

Resolver problemas de reparto en los cuales el resultado puede expresarse usando medios, cuartos y octavos.



Resolver problemas en los cuales las relaciones entre partes o entre partes y el todo pueden expresarse usando medios, cuartos y octavos.

MEDIDA

Explorar distintas unidades de medida e instrumentos de uso social para la medición de longitudes, capacidades y pesos.

Estimar medidas de longitudes, capacidades y pesos.

Resolver problemas que demanden usar diferentes unidades de medida de longitudes, pesos y capacidades (consultando la información escrita sobre equivalencias).

GEOMETRÍA

Resolver problemas que implican identificar la circunferencia como el conjunto de puntos que equidistan de un centro y al círculo como el conjunto de puntos que están a igual o menor distancia de un centro.

Resolver problemas que demandan comparar y medir ángulos.

Construir triángulos a partir de diferentes datos y determinar la cantidad de soluciones posible. Suma de los ángulos interiores. Relación entre los lados del triángulo.



NUMERACIÓN

- **Leer, escribir y ordenar números sin límite con información disponible a la vista sobre escritura y nombre de números redondos.**

Se propone abordar el análisis conjunto de los diferentes números involucrados de tal manera de que las alumnas y alumnos puedan reconocer que algunas regularidades válidas para números menores, lo siguen siendo para números mayores. Hay referentes que la o el maestro deberá presentar –y que el alumno podrá tener disponible para consultar- que serán los nombres y escrituras de números redondos como 10.000, 100.000, 1.000.000, 10.000.000, etc. para resolver problemas como los siguientes:

- ¿Cuál de los siguientes números es el trescientos mil treinta y tres? 333.033 - 330.303 - 300.033 - 333.033. ¿Cuál de los siguientes números es el treinta y tres millones trescientos mil treinta y tres? 33.300.033 - 33.330.303 - 33.303.033 - 333.333.033.
- Ordenen, de mayor a menor, estos números: 555.505, 505.505, 555.550, 5.555.555 y 55.000.500.500.
- Este número se llama cuatrocientos mil: 400.000. Escriban cómo creen que se llaman estos otros números: 444.444, 404.404 y 500.000.

- **Resolver problemas que exijan componer y descomponer números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional y las relaciones con la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros.**

Se busca que las alumnas y alumnos puedan enfrentarse a problemas que exijan componer y descomponer números apelando a sumas y a multiplicaciones por 10, 100, 1000, 10.000 y 100.000. Es importante que puedan progresivamente identificar diferentes descomposiciones para un mismo número. Por ejemplo, para 345.234 a)



300.000 + 40.000 + 5.000 + 200 + 30 + 4 b) 345.000 + 234 y c) $3 \times 100.000 + 4 \times 10.000 + 5 \times 1000 + 2 \times 100 + 3 \times 10 + 4 \times 1$. Ejemplos de problemas:

- En un juego hay tarjetas con diferentes puntajes: 100.000, 10.000, 1000, 100, 10 y 1. ¿Cómo harían para formar 110.101 usando esas tarjetas? ¿Hay una única posibilidad?
- ¿Con cuál o cuáles de estos cálculos se obtiene el número 56.987?
 - $5 \times 10.000 + 6 \times 1000 + 9 \times 100 + 8 \times 10 + 7$
 - $56 \times 1000 + 7 \times 1 + 8 \times 10 + 100 \times 9$
 - $5 \times 10.000 + 6000 + 987$
- ¿Qué número hay que restar para transformar el 33.333.333 en 30.303.333?
- ¿Cuántas cajas de 10.000 tizas se pueden llenar con 35.456 tizas? ¿Sobran tizas? ¿Cuántas? ¿Y si las cajas fueran de 1.000 tizas?

OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES

- **Resolver problemas multiplicativos que involucran series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, repartos, particiones, análisis del resto y relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto.**

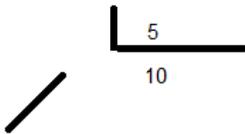
Para muchos de estos problemas se sugiere el uso de la calculadora para su resolución dado que el centro de la actividad no está en cómo hacer los cálculos, sino en la toma de decisiones sobre cuáles es pertinente utilizar y en cómo interpretar los resultados. Podrían plantearse problemas como los siguientes.

- En un negocio se venden alfajores en cajas de 24 unidades. Completen la tabla.

Cantidad de cajas	5	10	24	48	480	
Cantidad de alfajores						184



- En un patio hay 10 filas de 8 baldosas cada una. ¿Cuántas baldosas hay? Si se duplican las filas, ¿cuántas baldosas tendrá en total el patio después de la reforma? ¿Y si se duplicaran las baldosas por fila simultáneamente?
- En una fábrica se hicieron 5.326 tornillos. Los quieren guardar en cajas de 14 unidades cada una. ¿Cuántos tornillos quedan sin guardar? ¿Cuántos faltan para completar otra caja?
- Cinco equipos de fútbol se encuentran en una ciudad para jugar un campeonato en el que todos deben jugar contra todos. ¿Cuántos partidos se juegan en total?
- Ana tiene ahorrados \$ 830. Si usa \$ 20 por día, ¿cuánto le sobra?
- Completen esta cuenta de tres maneras diferentes:



- Resolver cálculos mentales de las cuatro operaciones verificando resultados con la calculadora.

Ejemplos de suma y resta:

$30 + 30 =$	$300 + 300 =$	$3000 + 3000 =$	$3300 + 3300 =$	$3330 + 3330 =$
-------------	---------------	-----------------	-----------------	-----------------

$4000 + 200 + 30 =$	$3000 + 500 + 70 + 8 =$	$6000 + 324 =$
---------------------	-------------------------	----------------

$7500 - 500 =$	$4300 - 300 =$	$8200 - 200 =$
----------------	----------------	----------------



$$543 - 43 =$$

$$4567 - 567 =$$

$$3456 - 200 =$$

$$4345 - 45 =$$

Ejemplos de multiplicación y división:

$$4000 \times 3 =$$

$$4000 \times 4 =$$

$$3300 \times 2 =$$

$$3300 \times 3 =$$

$$3000 \times 10 =$$

$$3000 \times 100 =$$

$$45 \times 10 =$$

$$45 \times 100 =$$

$$3300 : 3 =$$

$$6600 : 6 =$$

$$4000 : 10 =$$

$$4000 : 100 =$$

- **Explorar las propiedades de las operaciones a partir de cálculos mentales.**

Se busca que las alumnas y los alumnos aprendan a usar resultados conocidos para averiguar otros desconocidos poniendo en juego aspectos del sistema de numeración, así como algunas propiedades de la multiplicación y la división. Estas propiedades serán usadas de manera intuitiva inicialmente sin necesidad de conocer sus nombres y definiciones. Las mismas luego podrán ser presentadas de tal manera que queden como fuente de consulta para resolver otros problemas:

- Sabiendo que $8 \times 25 = 200$, determinen el resultado de estos cálculos sin hacer cada cuenta: 16×25 80×25 24×25 $200 : 25$

- ¿Creen que estos tres cálculos darán el mismo resultado? Intentá justificar tu respuesta sin resolver los cálculos.

$$48 \times 24 \quad 6 \times 8 \times 6 \times 4 \quad 48 \times 20 + 48 \times 4$$

- **Resolver problemas de varios pasos con las cuatro operaciones usando la calculadora.**



Se espera que las alumnas y los alumnos aprendan a registrar los diversos cálculos que van realizando y en qué orden mientras los resuelven con la calculadora. Por ejemplo, para problemas como el siguiente:

- Un producto que vale \$14.000 al contado, puede pagarse de distintas maneras en planes de cuotas: Plan 1: 12 cuotas de \$ 1.500 cada una. Plan 2: 6 cuotas de \$ 2.800 cada una. ¿Cuánto más caro resulta pagar en 12 cuotas que al contado? ¿Y en 6 cuotas?

FRACCIONES y NÚMEROS DECIMALES¹⁴

Se sugiere proponer a los alumnos problemas en los que las fracciones aparezcan como medio de solución, como en los problemas de reparto, medida, o fracciones en problemas de series proporcionales. Posteriormente se puede proponer el tratamiento de las fracciones decimales, que junto con el contexto del dinero y de las medidas son un buen modo de entrada a las expresiones decimales. Los cálculos entre fracciones involucrados se proponen por medio de cálculos mentales. En el caso de los decimales se incluyen estrategias de cálculo mental. Un asunto central en el tratamiento de este conjunto numérico será el análisis de la propiedad de la densidad.

- **Resolver problemas que involucran medios, cuartos y octavos que se puedan resolver por medio de cálculos mentales y luego extendiendo relaciones a tercios y sextos y a quintos y décimos.**

Se sugiere presentar problemas que permitan a las alumnas y alumnos recuperar sus conocimientos aprendidos en años anteriores y en situaciones extraescolares, recordar estrategias de cálculo mental para sumar, restar y comparar fracciones, así como apelar al concepto de fracciones equivalentes. Ejemplos de problemas:

¹⁴ En este documento se usará la expresión “números decimales” por una cuestión de comodidad y uso escolar a pesar de que se trata de una de las formas de representación de números racionales.



- En el freezer Julia tiene $3 \frac{1}{2}$ kg de helado que le sobraron de una fiesta. Si cada día come $\frac{1}{4}$ kg, ¿para cuántos días le alcanza?
- Laura fue al supermercado y compró $\frac{1}{8}$ kg de café, $\frac{1}{4}$ kg de yerba, 1 bolsita de arvejas de $\frac{1}{2}$ kg cada una. ¿Cuánto pesará la bolsa si no compra nada más?
- Resuelvan estos cálculos mentalmente. (Pueden escribir cálculos parciales o hacer esquemas):

$$\frac{3}{4} + 1 \frac{3}{4} = \quad \frac{1}{2} + 2 \frac{1}{4} + \frac{3}{8} = \quad 2 \frac{1}{2} - \frac{3}{8} =$$

$$\frac{4}{10} + \frac{3}{5} = \quad \frac{3}{3} + \frac{1}{6} + \frac{2}{6} - \frac{1}{3} =$$

- **Resolver situaciones de reparto en las que las fracciones permiten expresar el resultado. Relacionar estos problemas con la cuenta de dividir.**

Los repartos equitativos son situaciones que permiten vincular a las fracciones con la división al repartir el resto. Esta relación podrá extenderse posteriormente a otros repartos que pueden vincularse con la cuenta de dividir.

- ¿Cómo repartir 3 pizzas entre 4 amigos, en partes iguales sin que sobre nada?
- ¿Cómo repartir 17 chocolates entre 8 amigos, en partes iguales sin que sobre nada?
- Joaco quería repartir 11 tartas individuales entre 4 amigos, en partes iguales sin que sobre nada. Para eso hizo esta cuenta. Mirándola, ¿cómo pueden hacer para saber cuánto le dio a cada uno?

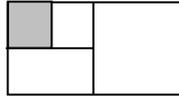
$$\begin{array}{r} 11 \quad | \quad 4 \\ \underline{\quad} \\ 3 \quad 2 \end{array}$$

- **Resolver problemas en los cuales las relaciones entre partes o entre partes y el todo pueden expresarse usando fracciones.**



Ejemplos de problemas:

- ¿Qué parte de esta figura está sombreada?



- ¿Es verdad que la tira chica es $\frac{1}{3}$ de la tira grande?



- Dibujen dos formas diferentes que podría tener una figura sabiendo que este dibujo representa $\frac{2}{5}$ de esa figura.



- **Resolver problemas de proporcionalidad directa con fracciones.**

Se espera que las alumnas y alumnos puedan desplegar diversas estrategias que conocen para resolver problemas de proporcionalidad directa (al doble el doble, al triple el triple, calcular la constante de proporcionalidad, sumar o restar valores correspondientes de cada magnitud, etc.) en los que la constante o algunos de los valores son fracciones que les permiten ser resueltas con cálculos mentales. (Esta clase de problemas también se incluyen bajo el título de Proporcionalidad). Ejemplos:

- Toti calcula que cada invitado consumirá $\frac{3}{4}$ litros de gaseosa en su fiesta. Completen la tabla que permite calcular cuánto comprar según la cantidad de invitados. Luego agreguen columnas con valores que puedan deducir usando los datos ya obtenidos.

Cantidad de invitados	1	2	3	4	5	10
Cantidad de bebida (en litros)						



- Completar la siguiente tabla teniendo en cuenta que no hay descuentos:

Cantidad de manzanas (en kilos)	1	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{4}$	$\frac{1}{8}$	1 y $\frac{1}{2}$	2 y $\frac{1}{4}$
Precio (en pesos)	120					

- **Resolver cálculos mentales de sumas y restas entre fracciones apelando a fracciones equivalentes. Cálculos mentales de fracción de un número.**

Este contenido apunta a la búsqueda y análisis de diferentes maneras de calcular que posiblemente hayan ido surgiendo de forma intuitiva y exploratoria a partir de problemas anteriores. No se espera que las y los estudiantes utilicen algoritmos para sumar y restar fracciones, sino que continúen recurriendo a cálculos mentales.

- $2 \text{ y } \frac{3}{5} + \frac{3}{10} + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{4}{4} + \frac{3}{2}$
- ¿Cuánto le falta a $\frac{17}{3}$ para llegar a 6? ¿Y cuánto se pasa de 5?
- ¿Es verdad que $\frac{3}{8} + \frac{2}{5}$ es mayor que $\frac{30}{40}$?
- Calculen cuánto es $\frac{1}{3}$ de 21.000. ¿Y $\frac{1}{7}$ de 21.000?

- **Explorar números decimales a partir del contexto del dinero y de la medida.**

Se proponen inicialmente contextos más conocidos para que las alumnas y los alumnos puedan recuperar sus conocimientos disponibles escolares y extraescolares.

- En este folleto, ¿cuál es el producto más caro? ¿Y el más barato? (en un folleto con precios con coma decimal).



- León, Julia y Toti tienen un juego con dinero (billetes de \$ 10 y monedas de \$ 1, \$ 0,50, \$ 0,25, \$ 0,10, \$ 0,05 y \$ 0,01).
 - a- León juntó 3 monedas de \$ 1, 5 monedas de \$ 0,50 y dos billetes de \$ 10. ¿Cuánto dinero tiene?
 - b- Julia logró juntar \$ 3,50 y Toti \$ 3,05 ¿Con qué monedas y billetes podría haber armado cada una su parte?
- Ana mide 1,57 m y Joaco mide 1,89 m. ¿Cuántos cm le lleva Joaco a Ana?
- ¿Es verdad que 1,5 litros es lo mismo que 1,05 litros? Si piensan que sí, Expliquen por qué, si piensan que no digan cuál es mayor.

- **Analizar el valor posicional en números decimales.**

Se busca que las alumnas y alumnos aprendan a reconocer en la escritura del número información sobre su composición interna de acuerdo con el lugar que ocupa cada cifra. Por ejemplo, a través de problemas como los siguientes:

- ¿Cómo se puede armar el número 0,235 usando muchas veces 0,1; 0,01 y 0,001?
- ¿Es verdad que 4,53 es equivalente a 4 enteros, 5 décimos y 3 centésimos? ¿Y a 453 décimos?
- ¿Cuánto hay que restarle a 3,45 para obtener 3,05?
- ¿Cuántas tarjetas de 0,1, de 0,01 y de 0,001 se necesitan en un juego para formar el número 0,352?

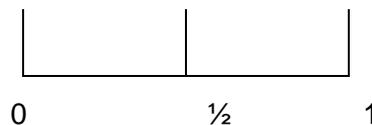
- **Ordenar fracciones y decimales. Recta numérica. Densidad.**

La cuestión del orden reviste particular importancia ya que obligará a las alumnas y alumnos a abandonar la creencia respecto de que si un número es “más largo” será



entonces mayor. Se busca también que las alumnas y alumnos aborden la propiedad de la densidad de los números racionales, es decir que entre dos fracciones o dos decimales existen infinitos números. Esta noción generará una ruptura para ellas y ellos ya que es usual que crean que entre 3,7 y 3,8 o entre $\frac{3}{5}$ y $\frac{4}{5}$ no hay ningún número.

- Estas son las alturas de jugadores de básquet, ¿cuál es el más alto?
2 m – 1,97 m – 2,01 m – 1 m y 89 cm – 210 cm
- ¿Será cierto que 1,9999999 es menor que 2? ¿Y que 23,6351 es menor que 24?
- Ubiquen $\frac{3}{8}$ y $\frac{6}{10}$ en la siguiente recta:



- Encuentren tres números decimales entre 3,24 y 3,25.
- Ordenen de menor a mayor estos tres números: 4,5 - 4,6 – 4,5000001
- **Establecer relaciones entre fracciones decimales y expresiones decimales.**
Se espera que las alumnas y alumnos aprendan que toda expresión decimal puede escribirse como una fracción decimal o como sumas de fracciones decimales (por ejemplo $3,45 = \frac{345}{100} = \frac{34}{10} + \frac{5}{100}$).
- En un juego se usan tarjetas de $\frac{1}{10}$, $\frac{1}{100}$ y $\frac{1}{1000}$ para formar números. ¿Cuántas de esas tarjetas se necesitan para formar el número 0,352? ¿Y para formar el 2,95?
- ¿Cuáles de las siguientes escrituras representa tres metros con 45 centímetros?



$$3 + 45/100$$

$$3 + 45/10$$

$$3,45$$

$$3 + 4/10 + 5/100$$

- ¿Cómo se puede armar el número 0,235 usando muchas veces 0,1; 0,01 y 0,001?

- **Cálculo mental de las cuatro operaciones con números decimales.**

Será interesante analizar aquellos errores típicos que realizan las y los estudiantes (como tratar independientemente la parte decimal de la parte entera, considerar que “la multiplicación agranda” y que “la división achica”, etc.) Algunos ejemplos de problemas:

- Calculen mentalmente $10 \times 0,01$; $10 \times 0,10$; $0,10 \times 10$; $0,01 \times 10$.
- Si se ingresa en la calculadora el número 5,42 y se multiplica $\times 10$, ¿qué número se verá en el visor?
- Resuelvan mentalmente y luego comprueben con la calculadora.

$75,25 \times 2$	$75,25 \times 4$	$3,001 \times 2$	$3,001 \times 4$
$3,03 : 3$	$3,03:2$	$30,033 : 3$	$333,0333 : 3$

- Emma hizo mal los siguientes cálculos. Intenten comprender en qué se confundió.
 $0,4 + 0,8 = 0,12$ $0,4 \times 4 = 0,16$
- Malena dice que dividió 16 por 0,4 y le dio un número mayor que 16, ¿se habrá equivocado?

PROPORCIONALIDAD

- **Resolver problemas de proporcionalidad directa que involucran números naturales, utilizando, comunicando y comparando diversas estrategias.**



Si las alumnas y los alumnos ya han resuelto problemas de proporcionalidad directa con números naturales en el marco de Operaciones, quizás no sea necesario volver a presentar esta clase de situaciones. Se busca – en oposición a la enseñanza de una única técnica - promover la circulación de las posibles estrategias y el análisis de la relación entre estrategias y propiedades. Para ello será muy importante que los números elegidos favorezcan el despliegue de diferentes formas de hallar los resultados, por ejemplo:

- Completen la siguiente tabla y explicá qué tuviste en cuenta para hacerlo:

<i>Cantidad de cajas</i>	10	2	4	6	20	40	60	100
<i>Cantidad de libros</i>	50							

- **Distinguir la pertinencia o no de recurrir al modelo proporcional para resolver problemas.**

La construcción del sentido del concepto de proporcionalidad se verá favorecido si se proponen problemas que propicien la distinción de situaciones en las que es pertinente el modelo proporcional de las que no, de modo de establecer sus límites. Por ejemplo:

- Determiná si la siguiente tabla corresponde o no a una proporcionalidad:

<i>Edad (en meses)</i>	3	6	12	18
<i>Cantidad de dientes</i>	0	2	8	14

- Una de estas tablas corresponde a una relación de proporcionalidad directa y la otra no. ¿Cuál es cuál?



1	2	4	5
8	10	12	15

1	2	10	11
6	12	60	66

- Una empresa de telefonía móvil ofrece una línea con un gasto fijo de 300 minutos por \$500. Si el cliente se pasa de los 300 minutos, por cada minuto extra debe pagar \$3. Determinen si el pago es o no proporcional al consumo.

- **Resolver problemas de proporcionalidad directa con fracciones y decimales.**

- Completen estas tablas sabiendo que la relación entre las magnitudes es de proporcionalidad directa.

<i>Cantidad de personas</i>	3	4	5	6	7	10	
<i>Cantidad de helado (en kg)</i>	3/4						5

<i>Distancia (en km)</i>	100		300	50			
<i>Tiempo que demora un auto (en horas)</i>	1	2			2 ½	¼	¾

<i>Kilómetros</i>	1			0,25	0,02		
<i>Metros</i>	1000	500	50			1500	7

FIGURAS GEOMÉTRICAS

En relación a Geometría se ha priorizado el tratamiento de las figuras geométricas. Asimismo, se ha partido de suponer que los alumnos en 4to año han abordado círculo



y circunferencia. Si ello no hubiera sucedido será necesario su abordaje de manera previa al trabajo con triángulos y cuadriláteros.

- **Construir triángulos a partir de las medidas de lados y/o ángulos. Analizar la cantidad de soluciones posibles.**

Esta clase de problemas requerirá recordar o presentar las clasificaciones de triángulos por sus ángulos y por sus lados, información que podrá quedar disponible para ser consultada durante todo el tiempo de trabajo. Ejemplos de problemas:

- Construyan triángulos diferentes que tengan un lado de 4 cm y un ángulo de 40° .
- ¿Es posible construir un triángulo con tres ángulos iguales? Si la respuesta es no expliquen por qué. Si la respuesta es sí analicen cuántos diferentes puede haber.
- ¿Cuántos triángulos se pueden construir con lados de 3cm, 4 cm y 5 cm? ¿Cuántos triángulos se pueden construir con ángulos de 100° , 30° y 50° ?
- ¿Existen triángulos equiláteros obtusángulos? ¿Existen triángulos isósceles rectángulos?

- **Resolver problemas que pongan en juego la propiedad de la suma de los lados del triángulo (parte de la propiedad triangular) y la propiedad de la suma de los ángulos interiores de los triángulos.**

Se propone realizar primero un trabajo exploratorio que genere la posibilidad de que las alumnas y los alumnos empiecen a darse cuenta de que no siempre es posible construir un triángulo a partir de cualquier medida de lados y de cualquier medida de ángulos. Una aclaración importante es que todos los contenidos aquí seleccionados como prioritarios podrían ser propuestos para ser tratados en GeoGebra. Algunos posibles problemas podrían ser los siguientes:



- Construyan, si es posible, triángulos con estos lados a) 10 cm, 2 cm, 3 cm b) 12 cm, 1 cm, 4 cm c) 6 cm, 3 cm, 3 cm d) 7 cm, 5 cm, 4 cm.
- Construyan, si es posible, un triángulo con un ángulo de 60° , otro de 100° y otro de 20° .
- Construyan, si es posible, un triángulo con un ángulo de 80° , otro de 40° y el tercero de 20° .
- Construyan, si es posible, un triángulo con dos ángulos rectos y otro con dos ángulos obtusos.

A partir del reconocimiento de la imposibilidad de construcción de triángulos con esos datos se puede presentar o recordar la información sobre la propiedad de los lados acerca de que dos de ellos deben medir más que el tercero y la propiedad de la suma de los ángulos interiores. Algunos problemas que buscan que las alumnas y los alumnos anticipen sin necesidad de construir, son, por ejemplo:

- En un triángulo isósceles, determinen la medida de los ángulos iguales sin medirlos, sabiendo que el ángulo desigual mide 30° .
- ¿Será cierto que en cualquier triángulo equilátero cada ángulo mide 60° ?
- De estas ternas de lados Marquen cuáles creen que permitirían construir triángulos. a) 2 cm, 3 cm, 5 cm b) 9 m, 3 m, 6,1 m c) 3,99 cm, 4 cm, 8 cm

- **Construir y analizar construcciones de cuadrados, rectángulos, rombos y paralelogramos como medio para explorar algunas de sus propiedades referidas a lados, ángulos y diagonales. Análisis de la cantidad de soluciones posible.**

Se propone, en lugar de enseñar de manera directa las propiedades, presentar problemas que permitan ir poniendo en juego implícitamente algunas relaciones que luego podrán ser analizadas y explicitadas. Será necesario apelar a las propiedades



de los triángulos para construir cuadriláteros o para analizar si es posible construirlos, así como si la construcción es única o admite varias soluciones. Ejemplos de problemas:

- Construyan un cuadrado en hoja lisa usando escuadra y regla graduada y otro cuadrado en hoja lisa usando escuadra, regla no graduada y compás.
- Construyan un rombo sabiendo que el siguiente segmento es uno de sus lados y otro rombo en el que el segmento sea una de sus diagonales (dado un segmento de 4 cm).
- Construyan un paralelogramo que tenga un lado de 4 cm y otro de 6 cm. ¿Se podrá construir otro diferente?
- ¿Es posible construir más de un paralelogramo con un ángulo de 60° y otro de 120° ?
- ¿Será cierto que en algunos cuadriláteros las diagonales son iguales y en otros son diferentes entre sí?
- A Julia le pidieron que dibuje un paralelogramo, un rombo y un rectángulo y ella dibujó todos cuadrados. ¿Por qué podrían considerarse respuestas correctas?

MEDIDA

- **Medir y estimar longitudes, capacidades y pesos con diferentes unidades.**

Se busca que las alumnas y alumnos puedan recuperar sus conocimientos escolares y extraescolares sobre la medición, instrumentos de medida y unidades de medida para cada magnitud. Además de estimar y luego medir empíricamente también podrán resolver problemas similares a estos:



- El mueble de la habitación de Sonia tiene 120 cm de ancho. ¿Mide más o menos que un metro y medio? ¿Mide más o menos que medio kilómetro? ¿Es verdad que mide 1,20 metros?
- ¿Cuánto pesa más o menos un bebé al nacer? ¿Cuántos gramos pesás más o menos ahora? ¿Cuántos kg pesa más o menos un elefante?

- **Resolver problemas que demanden realizar equivalencias entre unidades de medida de longitud, peso y capacidad.**

Para estos problemas será necesario ofrecer información en cuadros sobre unidades de medida (metro, gramo y litro) y sobre sus múltiplos y submúltiplos. No se busca la utilización de técnicas algorítmicas para realizar equivalencias, sino que analicen en cada caso si es preciso dividir o multiplicar por 10, 100, 1000, etc. Las tablas con múltiplos y submúltiplos podrán estar a disposición de los alumnos para ser consultadas durante todo el tratamiento del tema. Ejemplos de problemas:

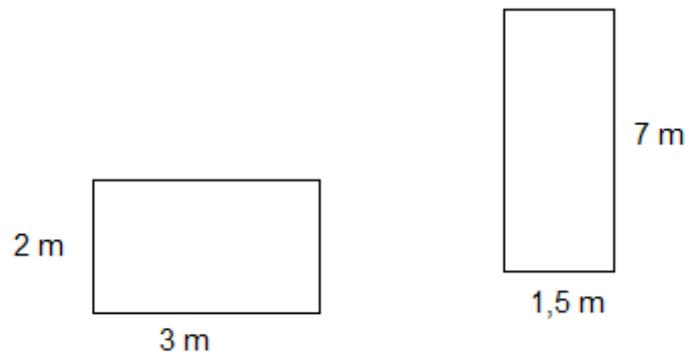
- Para el cumpleaños de Ana van a preparar un guiso de lentejas. Necesitan 5 paquetes de lentejas de 400 g cada uno, 8 paquetes de puré de tomate de 250 g cada uno y 4 bolsas de cebollas de $\frac{1}{2}$ kg cada una. ¿Cuántos kilos de cada ingrediente necesitan comprar? ¿Cuánto pesa la bolsa en la que compraron todo eso junto?
- ¿Cuántos sobrecitos de sal de 1g se pueden armar con 25 dag de sal? ¿Cuántas bolsas de 1 hg se pueden llenar con 3 kg de arena?
- El ferretero encargó tornillos de diferentes medidas. Le entregaron 1 bolsa de 1,5 kg, 10 bolsas de 10 dag, 1 bolsa de 50 hg y 13 bolsas de 10 g cada una. ¿Cuántos kilogramos de tornillos encargó?
- ¿Cuántos frasquitos de 20 ml se pueden llenar con 10 l de fragancia?

- **Calcular el perímetro de diversas figuras.**

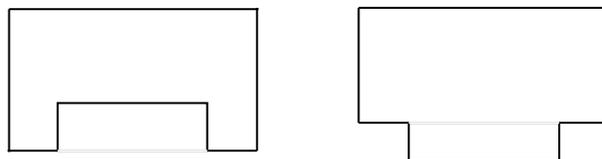


Se propone que las alumnas y alumnos puedan resolver algunas situaciones que les permitan construir la noción de perímetro y algunos recursos no algorítmicos para calcularlo. Además, podrán explorar algunas variaciones del perímetro en función de transformaciones en las medidas de sus lados. Ejemplos de problemas:

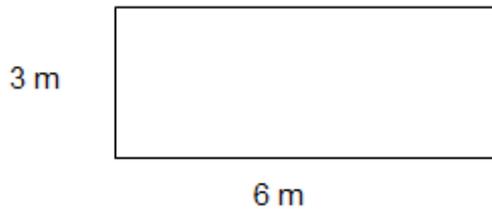
- Unos chicos entrenan corriendo tres vueltas completas a una cancha rectangular que tiene 102 metros de largo y 70 metros de ancho. ¿Cuántos metros recorren en total?
- Estos son los planos de dos oficinas. Se quiere colocar un zócalo de madera en todo el perímetro. ¿Cuántos metros de madera hay que comprar aproximadamente?



- ¿Será cierto que estas dos figuras tienen el mismo perímetro? Intentá responder sin medir.



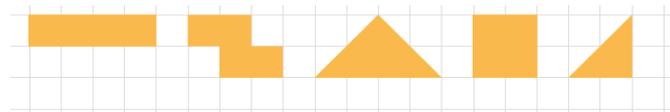
- ¿Será cierto que si en este rectángulo se aumenta en 1 cm cada lado más largo y a la vez se disminuye en 1 cm cada lado corto la figura nueva tendrá el mismo perímetro? ¿Y si se duplican los lados largos y los lados cortos se duplicará el perímetro?



- Dibujen dos rectángulos distintos cuyo perímetro mida 14 cm.

- **Calcular el área con unidades no convencionales.**

- ¿Cuáles de estas figuras ocupan 4 cuadraditos?



- ¿Cuántas veces entra cada una de estas baldositas en el rectángulo?



- Dibujen en una hoja cuadriculada 4 figuras diferentes que ocupen 10 cuadraditos.

- **Calcular perímetros y áreas de rectángulos, cuadrados y triángulos. Analizar la independencia de las variaciones del perímetro y el área.**

- ¿Será cierto que si se duplica la longitud del lado de un cuadrado se duplica su perímetro? ¿Y se duplica el área?



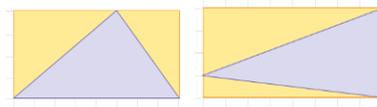
- Determinen, sin medir, si estas figuras tienen el mismo perímetro y la misma área.



- **Analizar y usar fórmulas para calcular el área del rectángulo, el cuadrado, el triángulo y el rombo usando como unidades de medida el cm^2 y el m^2 .**

La o el docente podrá presentar a las y los estudiantes problemas que les permitan elaborar las primeras aproximaciones a las fórmulas a partir del cálculo de área con cuadraditos que han realizado a partir de los problemas anteriores. Se espera que una vez que han identificado la fórmula $b \times h$ para el rectángulo, puedan reconocer que el triángulo es la mitad. Ejemplos de problemas:

- ¿Cuántos m^2 mide un terreno rectangular cuyas medidas son 8 m x 40 m?
- Calculen el área de estos dos triángulos. Pueden usar la regla.



- Sabiendo que la fórmula del área del rectángulo es $b \times h$, ¿cómo escribirían una fórmula para calcular el área del cuadrado?

5º año 2020 - 6º año 2021

NUMERACIÓN

Leer, escribir y ordenar números sin límite con información disponible a la vista sobre



escritura y nombre de números redondos.

Resolver problemas que exijan componer y descomponer números en forma aditiva y multiplicativa analizando el valor posicional y las relaciones con la multiplicación y la división por la unidad seguida de ceros.

OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES

Resolver problemas multiplicativos que involucren series proporcionales, organizaciones rectangulares, combinatoria, repartos, particiones, análisis del resto y relaciones entre dividendo, divisor, cociente y resto.

Resolver cálculos mentales de las cuatro operaciones verificando resultados con la calculadora.

Explorar las propiedades de las operaciones a partir de cálculos mentales.

Resolver problemas de varios pasos con las cuatro operaciones usando la calculadora.

FRACCIONES Y NÚMEROS DECIMALES

Resolver problemas que involucren medios, cuartos y octavos que se puedan resolver por medio de cálculos mentales y luego extendiendo relaciones a tercios y sextos y a quintos y décimos.

Resolver situaciones de reparto en las que las fracciones permiten expresar el resultado. Relacionar estos problemas con la cuenta de dividir.



Resolver problemas en los cuales las relaciones entre partes o entre partes y el todo pueden expresarse usando fracciones.

Resolver problemas de proporcionalidad directa con fracciones.

Resolver cálculos mentales de sumas y restas entre fracciones apelando a fracciones equivalentes. Cálculos mentales de fracción de un número.

Explorar números decimales a partir del contexto del dinero y de la medida.

Analizar el valor posicional en números decimales.

Ordenar fracciones y decimales. Recta numérica. Densidad.

Establecer relaciones entre fracciones decimales y expresiones decimales.

Cálculo mental de las cuatro operaciones con números decimales.

PROPORCIONALIDAD

Resolver problemas de proporcionalidad directa que involucran números naturales, utilizando, comunicando y comparando diversas estrategias.

Distinguir la pertinencia o no de recurrir al modelo proporcional para resolver problemas.



Resolver problemas de proporcionalidad directa con fracciones y decimales.

FIGURAS GEOMÉTRICAS

Construir triángulos a partir de las medidas de lados y/o ángulos. Analizar la cantidad de soluciones posibles.

Resolver problemas que pongan en juego la propiedad de la suma de los lados del triángulo (parte de la propiedad triangular) y la propiedad de la suma de los ángulos interiores de los triángulos.

Construir y analizar construcciones de cuadrados, rectángulos, rombos y paralelogramos como medio para explorar algunas de sus propiedades referidas a lados, ángulos y diagonales. Análisis de la cantidad de soluciones posible.

MEDIDA

Medir y estimar longitudes, capacidades y pesos con diferentes unidades.

Resolver problemas que demanden realizar equivalencias entre unidades de medida de longitud, peso y capacidad.

Calcular el perímetro de diversas figuras.

Calcular el área con unidades no convencionales.

Calcular perímetros y áreas de rectángulos, cuadrados y triángulos. Analizar la independencia de las variaciones del perímetro y el área.



Analizar y usar fórmulas para calcular el área del rectángulo, el cuadrado, el triángulo y el rombo usando como unidades de medida el cm^2 y el m^2 .



3. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA CIENCIAS SOCIALES

PRIMER CICLO

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el primer ciclo de la educación primaria apunta a enriquecer las ideas que las chicas y los chicos –como sujetos sociales– tienen acerca de la vida en sociedad, a del presente y del pasado, así como a desnaturalizar su mirada de las sociedades y del conocimiento social.

En el marco de estos propósitos se presenta, a continuación, una definición de contenidos prioritarios para cada unidad pedagógica 2020-2021 del primer ciclo de la educación primaria. Para el tratamiento de estos contenidos prioritarios, mientras perdure la modalidad educativa a distancia o modalidades mixtas que alternen la tarea de las chicas y los chicos en sus casas con alguna forma de presencialidad en la escuela, será necesario tomar decisiones acerca de qué aspectos de los contenidos privilegiar en cada instancia y prever cómo articularlas, es decir, cómo favorecer entre ambas una continuidad en el despliegue de los contenidos para promover los aprendizajes de las alumnas y los alumnos.

Como criterio general, los chicos y las chicas del primer ciclo podrán realizar en sus casas indagaciones relativas a aspectos de los contenidos vinculados con sus contextos próximos, con la vida cotidiana en la actualidad o el pasado cercano a partir de la información que puedan brindarles sus familiares como informantes. También podrán aproximarse a los contenidos a través de imágenes, materiales audiovisuales de los portales educativos de navegación libre, audios de sus maestros con relatos o explicaciones, textos leídos por los adultos o hermanos mayores y demás fuentes indicadas por sus docentes como introducción o primeros acercamientos a determinadas temáticas. Habrá que prever formas de registro e idear instancias para el intercambio de la información obtenida y su sistematización que podrán variar si la escuela continúa en la modalidad a distancia o mixta. En cambio, privilegiamos para la presencialidad –en la modalidad mixta o en un futuro retorno a la escuela– el desarrollo de situaciones de intercambio entre pares y con la/el maestra/o con diferentes propósitos: para retomar aspectos de lo trabajado en casa, para analizar y sistematizar información relevada o pasar en limpio algunas ideas, para discutir sobre



determinadas problemáticas, para compartir la lectura de un texto o la escritura colectiva de conclusiones. También para que la/el maestra/o reponga información necesaria para avanzar, presente aspectos de los contenidos a través de un relato, explique las cuestiones más complejas, contextualice ciertos materiales que las chicas y chicos analizarán luego en sus casas entre otras formas de intervención fundamentales para favorecer la construcción de conocimiento social.

Otro criterio general sugerido para la enseñanza es presentar -en la medida de lo posible en el contexto actual- diversidad de materiales y fuentes que permitan a las y los alumnos construir representaciones sobre diferentes aspectos de los contenidos priorizados: fotografías o imágenes de época (litografías, grabados, pinturas); material audiovisual; objetos de los contextos de estudio cercano (por ejemplo, de la vida escolar o familiar); planos u otras representaciones del espacio; encuestas; entrevistas, testimonios o historias de vida que den cuenta de la perspectiva de los protagonistas; textos con ricas descripciones y relatos que representen aspectos de los contenidos cuya lectura, a través del docente o de otro adulto, permita que las chicas y los chicos construyan sus propias representaciones sobre los contenidos a enseñar. La diversidad de fuentes es fundamental para variar las puertas de entrada y los recorridos dentro del contenido y para que puedan aproximarse a diferentes dimensiones de los contextos sociales seleccionados y reconstruir la complejidad de la vida social. La variedad de fuentes hace posible también que los alumnos y alumnas puedan abordar los nuevos contenidos desde sus diferentes estados de conocimiento y desde diferentes perspectivas.

UNIDAD PEDAGÓGICA 1° AÑO 2020 - 2° AÑO 2021

En el marco de los propósitos del ciclo, para la unidad pedagógica de 1° y 2° año definimos como prioritarios contenidos vinculados con algunas instituciones actuales y con la vida cotidiana de diversos grupos en una sociedad del pasado lejano. Por un lado, proponemos abordar algunos modos en que se organizan y se organizaron las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de la sociedad en el presente y en el pasado cercano. Buscamos brindar a los alumnos oportunidades para comprender que las instituciones son resultado del accionar cotidiano individual y colectivo de las personas a través del tiempo, con cambios y permanencias en su



devenir. Por otro lado, enfocamos aspectos de la vida cotidiana de algunos grupos que conformaron la sociedad colonial para conocer sus particularidades, las relaciones y los conflictos entre ellos.

CONTENIDOS¹⁵

Instituciones de la vida social en el presente y en el pasado cercano:

- Reconocer y valorar la escuela como una institución cuyas funciones, actividades y normas permiten dar respuesta a las necesidades de educación básica de las personas.

Vida social cotidiana en el pasado lejano

- Conocer y comparar aspectos de la vida cotidiana de diferentes grupos sociales en la sociedad colonial.

Si se consideran los criterios orientadores antes mencionados, los chicos y las chicas podrán indagar en su círculo familiar las características de la vida escolar de sus padres, abuelos o de otros adultos cercanos contando con ellos como informantes: qué aprendían, qué elementos llevaban a la escuela y cuáles había en el aula, cómo eran los recreos, las entradas y las salidas, de qué rituales escolares participaban, etc. También podrán buscar viejos boletines, cuadernos, fotografías que puedan haber quedado en las casas como recuerdos de esas experiencias escolares. En síntesis, la indagación acerca de la escuela en el pasado cercano puede realizarse, al menos en parte, desde el hogar. En cambio, reservamos para la presencialidad la indagación de la organización del espacio escolar o de los roles de los trabajadores de la escuela, a quienes los chicos podrán entrevistar para conocer distintos aspectos de su tarea, así como encuestar a alumnos de otros años sobre sus experiencias escolares.

En el tratamiento de los grupos que conformaron la sociedad colonial, las y los estudiantes podrán realizar en casa sus primeras aproximaciones a la diversidad de

¹⁵ Al final del documento se pueden consultar cuadros de síntesis de los contenidos prioritarios del primer y segundo ciclo para el período 2020-2021.



estos grupos y a algunas de sus características, así como también al contexto en el que vivían -por ejemplo, la Buenos Aires colonial-, a través de la interpretación de imágenes, de textos leídos a través de un adulto o de material audiovisual provistos, entre otras posibilidades, por las producciones que se mencionan en los siguientes apartados. En la vuelta a la escuela en cualquiera de sus modalidades será necesario retomar las ideas que las y los alumnos fueron construyendo, sistematizarlas, tejer relaciones entre ellas, producir conclusiones y pasarlas en limpio, por ejemplo, a partir de una escritura colectiva por dictado a la/el maestra/o.

Algunas producciones curriculares pueden ser tomadas como referencia para el abordaje de estos contenidos y para la selección de fuentes. *Ciencias Sociales 1, Serie Cuadernos para el Aula, NAP*, (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, 2006: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001203.pdf>) presenta desarrollos para los dos ejes de contenido seleccionados para la unidad pedagógica de 1° y 2° año: la escuela como institución social y los grupos que conforman la sociedad colonial. Allí encontrarán diversidad de fuentes y valiosas orientaciones para la enseñanza. Desde la Dirección Provincial de Educación Primaria desarrollamos materiales para la continuidad pedagógica sobre los grupos sociales en la colonia en las *Ciencias Sociales, 1° y 2° año, Actividades para el Hogar, Continuemos estudiando (Entregas 4ta.y 5ta.)*, disponibles en el portal educativo ABC: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>. Presentamos allí imágenes, textos y fuentes históricas para estudiar esta temática.

En el sitio web del Museo de las Escuelas pueden encontrar información e imágenes relevantes para la consulta docente y, eventualmente, para la selección de material para el trabajo con las y los alumnos (información e imágenes sobre útiles escolares, pupitres, “libros de lectura”, guardapolvos, objetos, aulas, etc.). Los catálogos de las muestras se pueden descargar (<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/gestion-cultural/museo-de-las-escuelas>). En el portal Educar y el sitio web del canal Encuentro disponen de gran variedad de materiales sobre los dos ejes de contenido elegidos. Es abundante la producción sobre diversidad de escuelas en el pasado y en el presente así como sobre los trabajadores de la educación o proyectos educativos específicos entre otros aspectos de las instituciones educativas. También es cuantiosa la producción sobre la colonia. Sugerimos para la/el maestra/o el visionado de “El canto



del “Tambor” de la serie “Bajo Pueblo” (<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8082/1110>) como material complementario de los citados documentos de la Dirección Provincial de Educación Primaria sobre los grupos de la sociedad colonial. Si lo considera oportuno, podrá seleccionar algunos fragmentos para compartir con los alumnos. **Recordamos que la navegación en los portales educativos no consume datos.**

UNIDAD PEDAGÓGICA 2º año 2020 - 3º año 2021

En el marco de los propósitos del ciclo, para la unidad pedagógica de 2º y 3º año definimos como prioritarios contenidos vinculados con los modos en que las sociedades se organizan para satisfacer sus necesidades sociales, económicas, culturales y políticas. Específicamente proponemos abordar, por una parte, la vida cotidiana de dos pueblos originarios teniendo en cuenta la importancia de los recursos que valoraron en sus lugares de asentamiento. En relación con el presente de los pueblos originarios es importante prestar atención a la permanencia de sus aportes como parte de la multiculturalidad nacional, así como a algunas problemáticas derivadas de la inserción social y económica frecuentemente desfavorecida de estos grupos en la sociedad. Por otra parte, es contenido prioritario el papel de los transportes en la organización de los espacios urbanos y rurales, en la mejora de la necesaria articulación entre ellos y en el creciente acortamiento de las distancias, en el presente y en el pasado.

CONTENIDOS¹⁶

Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente

- Comparar las organizaciones sociales y las tecnologías que los pueblos originarios desarrollaron para satisfacer sus necesidades en los ambientes en que vivían.

¹⁶ Al final del documento se pueden consultar cuadros de síntesis de los contenidos prioritarios del primer y segundo ciclo para el período 2020-2021.



- Reconocer y valorar la cultura de los pueblos originarios en el pasado y en el presente.

Cambios y continuidades en los modos de transporte en diferentes contextos históricos

- Establecer semejanzas y diferencias en los transportes que las personas utilizaron y utilizan para trasladarse y para transportar mercaderías en las zonas rurales, en las urbanas y entre ellas.

La selección de casos (un pueblo originario en el pasado y en el presente o dos pueblos diferentes en el pasado) permite, por un lado, focalizar y profundizar el estudio de cada una de las sociedades elegidas y, por otro, que los niños realicen algunas comparaciones poniendo de relieve la diversidad y riqueza de las distintas culturas o los cambios y las permanencias a través del tiempo. Esta forma de abordaje de los contenidos puede servir para cuestionar visiones estereotipadas, estáticas, homogeneizadoras y desvalorizadoras de los pueblos originarios en el pasado y en el presente.

En relación con la enseñanza de los pueblos originarios del actual territorio argentino los chicos y las chicas pueden analizar—cuando sea posible— imágenes y fotografías; material audiovisual; objetos; testimonios o historias de vida que den cuenta de la perspectiva de los protagonistas; realizar visitas virtuales a museos; leer solos o a través del maestro u otro adulto textos con ricas descripciones e ilustraciones y relatos que representen distintos aspectos de las formas de vida de las sociedades indígenas. Las fuentes de información serán seleccionadas de forma tal que permitan que los chicos construyan y ajusten sus propias representaciones.

En la enseñanza de los contenidos referidos a los transportes, la organización territorial y sus cambios en el tiempo, es posible profundizar en un modo de transporte en particular, por ejemplo, el transporte automotor o el transporte ferroviario si es que el ferrocarril ha sido o es transporte utilizado en la localidad. O el transporte de personas y/o el transporte de cargas.

El tratamiento de los transportes puede resultar más adecuado para los momentos en que los chicos estén, por lo menos parcialmente, asistiendo a la escuela, de manera que puedan hacer algunas observaciones y compartir sus experiencias.



En el trabajo en la casa, las chicas y chicos podrán obtener información acerca de la movilidad cotidiana –o no- de la familia en la actualidad y en el pasado: las razones, los destinos, los transportes utilizados, las distancias y los tiempos que esos viajes implicaron en el pasado e implican en la actualidad. Por otra parte, pueden reunirse testimonios de personas de diferentes edades que expresen opiniones acerca de la mayor o menor comodidad, seguridad, frecuencia de los transportes locales en el pasado y en el presente. También sobre las diferencias entre los transportes en lugares más céntricos y más periféricos, recuerdos de los adultos acerca de la movilidad rural y urbana de la producción y de las mercaderías.

En la instancia presencial, será importante organizar la información obtenida, así como elaborar conceptualizaciones relacionadas con la organización territorial que permiten los transportes al facilitar el traslado de personas y mercancías, sus cambios y permanencias. Se podrá analizar también un testimonio que un conductor puede brindar sobre su experiencia laboral, su ritmo de trabajo y las normas que debe respetar al conducir. La instancia de encuentro es también importante para dar lugar a los comentarios de chicos y chicas acerca de la forma en que obtuvieron la información, quiénes fueron sus informantes y qué inconvenientes se les presentaron para el registro en los cuadros. En forma complementaria, proponemos ofrecer a los niños una diversidad de fuentes similar a la descrita para los pueblos originarios, a la que podemos sumar noticias. Las noticias (la inauguración o mejora de rutas y caminos, un conflicto que involucra trabajadores de un medio de transportes, problemas de tránsito en “hora pico”, etc.) permiten focalizar el análisis a partir de una situación/problema particular e identificar los actores que intervienen. En el estudio de los transportes, se puede enseñar a los chicos y las chicas a sistematizar la información confeccionando un cuadro sencillo de doble entrada a partir de los testimonios de usuarios entrevistados.

Algunas producciones curriculares pueden ser tomadas como referencia para el abordaje de estos contenidos y para la selección de fuentes. *Ciencias Sociales 2, Serie Cuadernos para el Aula, NAP*, (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, 2006: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001206.pdf>) presenta desarrollos para los dos ejes de contenido, con diversidad de fuentes y valiosas orientaciones para la enseñanza. *El cuaderno Ciencias Sociales 4* de la misma serie



(<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001206.pdf>) ofrece un interesante desarrollo sobre los diaguitas (la primera parte está referida a la etapa anterior a la conquista y la resistencia) que se puede contrastar con el caso de los cazadores-recolectores del Chaco analizado en el Cuaderno 2, también de la serie mencionada.

Los portales educativos contienen abundante material sobre los pueblos originarios en el pasado y en el presente. Las bibliotecas de las escuelas suelen tener libros ilustrados sobre distintas sociedades indígenas, así como colecciones de cuentos y leyendas. En canal Encuentro hay desarrollos interesantes sobre ambos ejes. Sugerimos por ejemplo: la serie “Geografías” (<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8005>). **Recordamos que la navegación en los portales educativos no consume datos.**

SEGUNDO CICLO

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el segundo ciclo apunta a enriquecer y profundizar las ideas que las chicas y los chicos –como sujetos sociales- tienen acerca de la vida en sociedad, a cuestionar o relativizar estereotipos vigentes, a avanzar en la construcción de explicaciones e interpretaciones cada vez más complejas de la realidad social, en particular de la Argentina. En este momento de la escolaridad se apoyará especialmente la formulación y fundamentación de algunas reflexiones propias sobre las situaciones en estudio, actuales o pasadas, teniendo en cuenta los intereses, expectativas, acuerdos y conflictos entre diferentes grupos sociales.

En el marco de estos propósitos, se presenta a continuación una definición de contenidos prioritarios para cada unidad pedagógica 2020-2021 del segundo ciclo de la educación primaria. Para el tratamiento de estos contenidos prioritarios, mientras perdure la modalidad educativa a distancia o modalidades mixtas que alternen la tarea de las chicas y los chicos en sus casas con alguna forma de presencialidad en la escuela, será necesario tomar decisiones acerca de qué aspectos de los contenidos privilegiar en cada instancia y prever cómo articularlas, es decir, cómo favorecer entre ambas una continuidad en el despliegue de los contenidos para promover los aprendizajes de las alumnas y los alumnos.



Como criterio general, los chicos y las chicas del segundo ciclo podrán realizar en sus casas aproximaciones a aspectos de los contenidos que puedan indagar con relativa autonomía. Además de la posibilidad de recurrir a personas cercanas como informantes cuando resulte pertinente en relación con los contenidos; a la observación y registro de aspectos de la realidad cercana o mediada a través de tecnologías para determinadas cuestiones; se promoverá la interpretación de imágenes, materiales audiovisuales de los portales educativos de navegación libre, textos y fuentes diversas así como la producción escrita con distintas modalidades y variedad de propósitos – por ejemplo, toma de notas para registrar información, esquemas, cuadros, escrituras de sistematización parcial de algunas ideas o de síntesis de sus aproximaciones a las temáticas abordadas.

Para la presencialidad –en la modalidad mixta o en un futuro retorno a la escuela– privilegiamos el desarrollo de situaciones de intercambio entre pares y con la/el maestra/o con diferentes propósitos: retomar aspectos de lo trabajado en casa y reconocer diferentes criterios puestos en acción por los chicos; analizar y sistematizar información relevada o pasar en limpio algunas ideas; discutir sobre determinadas problemáticas –especialmente aquellas para las cuales resulta crucial interactuar con otros–; compartir la lectura de un texto y avanzar en la construcción y profundización de interpretaciones sobre lo leído; escribir sobre temas complejos que pueden enriquecerse con el trabajo colaborativo y con la ayuda de la/el maestra/o. También para que la/el maestra/o reponga información necesaria para avanzar, presente aspectos de los contenidos a través de relatos, explique las cuestiones más complejas, entre otras formas de intervención fundamentales para promover la construcción de conocimiento social.

Entre estas intervenciones, será fundamental que las y los docentes puedan ofrecer el contexto necesario para la lectura de textos, la observación de videos, el análisis de fotografías, la lectura cartográfica y de otras fuentes, ya que esta contextualización es indispensable para que los chicos y las chicas puedan comprender mejor aquello que se solicite realizar en sus casas.

Es central dedicar tiempo en el aula a leer y escribir en forma compartida con el docente y con los compañeros, dado que lectura y escritura son herramientas de construcción de conocimiento propias del área. Son aspectos esenciales en la



formación del estudiante y es preciso abordarlas en relación con los contenidos que se están enseñando.

Otra cuestión importante para enseñar los contenidos prioritarios es presentar -en la medida de lo posible en el contexto actual- diversidad de materiales y fuentes que permitan a las y los alumnos construir representaciones sobre diferentes aspectos de esos contenidos. La diversidad de fuentes es fundamental para que puedan aproximarse a diferentes dimensiones de los contextos seleccionados y reconstruir la complejidad de la vida social. Trabajar con diversidad de fuentes y aprender a interpretarlas es parte de la formación del estudiante. Sugerimos trabajar con fotografías o imágenes de época (litografías, grabados, pinturas); material audiovisual; representaciones cartográficas diversas; encuestas y censos; entrevistas, testimonios o historias de vida que den cuenta de la perspectiva de los protagonistas; noticias; cuadros y gráficos con información cuantitativa. Los textos con ricas descripciones, relatos y explicaciones ocupan un lugar destacado entre las fuentes a presentar ya que el conocimiento social e histórico se produce y circula, fundamentalmente, por escrito. La diversidad de fuentes ofrece, por otra parte, la oportunidad para un análisis crítico en el que se valore la confiabilidad, se identifiquen los puntos de vista y los intereses que subyacen.

UNIDAD PEDAGÓGICA 3° año 2020 - 4° año 2021

En el marco de los propósitos del ciclo, para la unidad pedagógica de 3° y 4° año definimos como prioritarios contenidos vinculados con la conquista española de América enfocados especialmente desde la resistencia de los pueblos originarios y la simultánea o posterior conformación del sistema productivo, político, social y cultural de la Colonia.

Por otra parte, se considera valioso presentar los espacios urbanos y rurales que serán objeto de mayor análisis en el segundo ciclo, en esta oportunidad desde la perspectiva de los paisajes, ambientes y actividades productivas predominantes en pueblos, ciudades y zonas rurales de la Provincia de Buenos Aires. Resulta de interés retomar contenidos de los primeros años en cuanto a la necesidad, existencia y funciones de las instituciones, para vincularlas en esta oportunidad con instituciones



que se ocupan del cuidado del ambiente, la mejora de la producción, las normas para la convivencia y/o el cuidado de todos.

CONTENIDOS¹⁷

Conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación y desarrollo de la sociedad colonial

- Conocer y valorar las diferentes formas de resistencia de los pueblos originarios a la invasión española.
- Conocer las jerarquías y desigualdades de la sociedad colonial y la organización económica que impuso España en América.

Ambientes, actividades productivas e instituciones sociales en zonas urbanas y rurales

- Localizar y comparar características ambientales, actividades económicas y algunas instituciones sociales que actúan en zonas rurales, en pueblos pequeños y en grandes ciudades de la provincia de Buenos Aires.

La conquista española de América fue un proceso prolongado, conflictivo y violento. Por lo tanto es importante presentarla como tal así como marcar la persistencia de pueblos que conservaron su libertad durante largos períodos de tiempo o incluso que nunca fueron sometidos ni formaron parte del imperio español. En este proceso se recomienda el análisis de las variadas formas de resistencia a la conquista y a la explotación colonial. La sociedad colonial y la organización territorial resultante en los territorios efectivamente conquistados pueden presentarse tanto en su dimensión política (los virreinos y las Leyes de Indias) como económica (minería y monopolio comercial) y social (una sociedad estamental o de castas). Las fuentes de información serán seleccionadas de forma tal que permitan que los chicos construyan y ajusten sus propias representaciones, poniendo de relieve la diversidad y riqueza de las distintas culturas. Esta forma de presentación y abordaje de los contenidos puede

¹⁷ Al final del documento se pueden consultar cuadros de síntesis de los contenidos prioritarios del primer y segundo ciclo para el período 2020-2021.



servir para cuestionar visiones estereotipadas, estáticas, homogeneizadoras y desvalorizadoras de los pueblos originarios y sus respuestas frente a la invasión.

La enseñanza de los contenidos referidos a ambientes, actividades productivas e instituciones sociales en zonas urbanas y rurales puede circunscribirse a situaciones características de la Provincia de Buenos Aires, incluyendo especialmente la localidad donde residen niños y niñas. En este contenido se espera una primera aproximación a los paisajes y ambientes contruidos a partir de las actividades agropecuarias, mineras, de servicios, industriales o de residencia de diferentes grupos sociales. La intención es, a partir de alguna problemática planteada, profundizar el estudio de la vinculación entre ambiente, producción e instituciones locales (asociaciones de productores, redes de vecinos, cooperativas si las hubiera, asociaciones para fomentar iniciativas locales o regionales, de promoción del turismo local, de defensa del ambiente, de iniciativas “saludables”, etc.) y profundizar en el conocimiento de las necesidades que intentan cubrir, sus integrantes, sus funciones, tareas, logros y normas. Este contenido implicará además el trabajo con planos, mapas y la posibilidad de enseñar a realizar esquemas o croquis con localizaciones. Será necesario dedicar un tiempo a la identificación de las relaciones entre espacios urbanos y rurales (intercambios de mercancías, desplazamiento de personas, etc.). Tratándose de un contenido que se centra en el establecimiento de relaciones, es preferible desarrollarlo en las instancias presenciales e ir organizando a partir de ellas las tareas que se llevarán a cabo en el hogar.

Sobre la vida de las personas en ciudades de diferentes dimensiones, existe una gran cantidad y diversidad de fuentes de información: planos y croquis, testimonios, imágenes, así como textos explicativos tomados de textos escolares que ofrecen información sobre variados aspectos.

Algunas producciones curriculares pueden ser tomadas como referencia para el abordaje de estos contenidos y para la selección de fuentes. En los últimos años los textos escolares fueron incorporando la perspectiva de los pueblos originarios en el proceso de conquista y dedicando un espacio al tratamiento de las formas de resistencia, también es posible encontrar fragmentos de fuentes históricas. Se recomienda muy especialmente *Ciencias Sociales 4, Serie Cuadernos para el Aula, NAP*, (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, 2007:



<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000696.pdf>) que despliega el caso de los diaguitas y las guerras de resistencia en los Valles Calchaquíes. Otro material de referencia para las/os docentes es el *Cuaderno 4* de la *Colección Cuadernos de Educadores* del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, dedicado a este tema: *“La resistencia indígena a la conquista española como tema de enseñanza. Aportes desde una investigación didáctica”*. Allí podrán encontrar textos y fuentes para el abordaje de este tema así como referencias a proyectos de enseñanza sobre este tema y sobre la dominación colonial (<http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/la-resistencia-ind%C3%ADgena-la-conquista-esp%C3%B1ola-como-tema-de-ense%C3%B1anza>) El canal Encuentro produjo numerosos documentales sobre distintos aspectos de la conquista y la colonia. Recomendamos el video *“Potosí, ejemplo de espacio colonial”* de la serie Horizontes (<http://www.encuentro.ar/programas/serie/8034/438>). El *Cuaderno 4* antes mencionado ofrece también un tratamiento de algunos contenidos vinculados con los ambientes urbanos. **Recordamos que la navegación en los portales educativos no consume datos.**

UNIDAD PEDAGÓGICA 4° año 2020-5° Año 2021

En el marco de los propósitos del segundo ciclo, para la unidad pedagógica de 4° y 5° definimos como prioritarios contenidos vinculados con la conquista española de América presentada especialmente desde la resistencia de los pueblos originarios y la simultánea o posterior conformación del sistema productivo, político, social y cultural de la Colonia. Se avanzará también sobre la crisis de este sistema, las razones que sostuvieron los grupos y movimientos independentistas, los obstáculos que enfrentaron, los conflictos de los que protagonizaron y las dificultades de los primeros intentos de reorganización política. Desde el punto de vista económico, será necesario prestar atención al impacto de la revolución y de las guerras en los circuitos productivos coloniales, a la reorganización económica regional y a los cambios y continuidades en la vida cotidiana de diferentes grupos sociales en Buenos Aires y en otras zonas del antiguo Virreinato del Río de la Plata. La extensión temporal de estas temáticas implican una especial atención a la selección de los contenidos que se profundizarán en la enseñanza.



En esta unidad pedagógica se ha seleccionado también como contenido prioritario la presentación del territorio argentino a partir de algunas problemáticas que vinculan los recursos naturales puestos en valor y los procesos productivos rurales o urbanos con el deterioro de los ambientes. Tal abordaje requiere tener en cuenta los diferentes grupos sociales, sus intereses y en especial el tratamiento de normas y de acciones desde el Estado en sus niveles nacional, provincial y municipal para la protección de las condiciones ambientales y el consecuente cuidado de quienes resulten o puedan resultar afectados.

CONTENIDOS¹⁸

Conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación y desarrollo de la sociedad colonial

- Conocer y valorar las diferentes formas de resistencia de los pueblos originarios a la invasión española.
- Establecer relaciones entre la organización productiva y las jerarquías sociales que impuso el sistema de dominación colonial.

Crisis del orden colonial, revoluciones y guerras de independencia e intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata.

- Conocer y relacionar la crisis de la monarquía española con el estallido de los movimientos independentistas en sus posesiones americanas.
- Entender las guerras y los conflictos políticos que desató la Revolución de Mayo, los cambios en las economías regionales y sus impactos en la vida cotidiana de distintos grupos sociales.

La diversidad de ambientes en el territorio argentino. Uso y valoración de los recursos naturales; actividades productivas; problemas ambientales e intervenciones de diferentes niveles del Estado frente a ellos.

¹⁸Al final del documento se pueden consultar cuadros de síntesis de los contenidos prioritarios del primer y segundo ciclo para el período 2020-2021.



- Conocer la organización político territorial de la Argentina, las características generales de los grandes conjuntos ambientales y los principales recursos naturales valorados en ellos.
- Vincular las actividades productivas regionales con el mercado interno e internacional. Reconocer actores sociales del ámbito privado y público; analizar trabajos, tecnologías y racionalidades productivas que generan problemas ambientales o ayudan a prevenirlos.

La conquista española de América fue un proceso prolongado, conflictivo y violento. Por lo tanto, es importante presentarla como tal así como marcar señalar la persistencia de pueblos que conservaron su libertad durante largos períodos de tiempo o incluso que nunca fueron sometidos ni formaron parte del imperio español. En este proceso se recomienda el análisis de las variadas formas de resistencia a la conquista y a la explotación colonial. La sociedad colonial y la organización territorial resultante en los territorios efectivamente conquistados pueden presentarse tanto en su dimensión política (los virreinos y las Leyes de Indias), económica (minería y monopolio comercial) y social (una sociedad estamental o de castas). Como la etapa colonial se extiende a lo largo de tres siglos, es posible identificar distintas etapas con cambios (como el mestizaje, la introducción de esclavos, la creación de nuevos virreinos) y continuidades (como la situación de dominación, el monopolio, la economía centrada en la explotación minera, la sociedad estamental).

En la última etapa, que corresponde a la crisis del orden colonial, tomaremos en cuenta la simultaneidad de procesos independentistas y de creación de juntas gubernativas a lo largo de todas las colonias españolas para dimensionar la escala imperial de la crisis. Focalizaremos también en las guerras y en cómo impactaron en la economía colonial así como en la vida de las personas de distintos grupos sociales.

En ambos contenidos, se apuntará a un enfoque explicativo de la Historia organizando la enseñanza en torno a algunas preguntas como las siguientes: ¿Por qué vencieron los españoles a algunos pueblos indígenas (en especial a los grandes imperios)? ¿Por qué hubo una Revolución en el Río de la Plata a partir de mayo de 1810? ¿Por qué hubo guerras? ¿Cuáles son las causas que explican las dificultades para construir y sostener una unidad política en los territorios de la Argentina actual? En todos los casos será ocasión de construir gradualmente explicaciones multicausales. Pueden



ser útiles los mapas históricos, las líneas de tiempo que permitan representar y analizar la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos y procesos.

Los contenidos relativos a los ambientes y sus problemáticas priorizan la enseñanza de la escala nacional a partir del planteo de un par de conflictos ambientales que resulten abarcativos y contrastantes en cuanto a las poblaciones afectadas y a los recursos y ambientes deteriorados. Son posibles ejemplos: el avance de la frontera agropecuaria sojera en el noroeste y el creciente desmonte, la contaminación histórica del Riachuelo, la contaminación del agua por actividades mineras en zonas montañosas, la competencia entre la explotación de gas y petróleo a partir de tecnologías de *fracking* avanzando en zonas pobladas y montes frutales en el Alto Valle, los incendios forestales o de las estepas en zonas semiáridas, la fumigación con agroquímicos en los cultivos de exportación.

Las noticias, comentarios de especialistas en los medios, las publicidades, los aportes de organizaciones ambientalistas, algunas datos estadísticos, los estudios e informes especialmente realizados son recursos indispensables para poder ubicar cuáles son los grupos sociales y económicos participantes, quiénes resultan beneficiados y quiénes perjudicados, así como cuáles son las normas nacionales y provinciales vigentes, cómo se implementan y cómo se controla su cumplimiento. El tratamiento de estos temas requiere el manejo básico del mapa político de la Argentina y la profundización en las instancias de su gobierno representativo, republicano y federal vinculadas con la toma de decisiones en relación con las problemáticas tratadas.

En el trabajo en las casas, las chicas y chicos pueden recopilar información y profundizar en alguna de las cuestiones seleccionadas, en forma sistemática y ordenada siguiendo la guía de los docentes. Los momentos presenciales serán más propicios para potenciar el trabajo hecho a distancia con las fuentes cuantitativas y cualitativas y establecer algunas de las relaciones pertinentes para interpretar mejor la situación en estudio.

Algunas producciones curriculares pueden ser tomadas como referencia para el abordaje de estos contenidos y para la selección de fuentes. Se recomienda muy especialmente *Ciencias Sociales 4, Serie Cuadernos para el Aula, NAP*, (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, 2007: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000696.pdf>) que despliega el caso de



los diaguitas y las guerras de resistencia en los Valles Calchaquíes. El canal Encuentro produjo numerosos documentales sobre distintos aspectos de la conquista y la colonia. En los cuadernillos para la continuidad pedagógica elaborados por la Dirección General de Educación Primaria se desarrollan algunos de estos temas. *Continuemos estudiando. Ciencias sociales, 5° y 6° año (4ta y 5ta entrega)*, portal ABC (<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>) Recomendamos el video “*Potosí, ejemplo de espacio colonial*” de la serie Horizontes. Canal Encuentro (<http://www.encuentro.ar/programas/serie/8034/438>).

Recordamos que la navegación en los portales educativos no consume datos.

UNIDAD PEDAGÓGICA 5° año 2020 - 6° año 2021

En el marco de los propósitos del segundo ciclo, y teniendo en cuenta la proximidad del ingreso al Nivel Secundario, para la unidad pedagógica de 5° y 6° año 2020-2021 definimos como prioritarios contenidos vinculados a la construcción del Estado desde la Constitución Nacional hasta el presente. Los 150 años de historia previstos para el último año requieren una especial atención a la selección de los contenidos a tratar con el fin de sostener la profundidad de los análisis que se realicen. Es de importancia central atender a las necesidades, los intereses y expectativas de los diferentes grupos sociales en la conflictiva definición del modelo de país propuesto en el marco de diferentes contextos mundiales. A la vez, atender a los modos de procesamiento de dichos conflictos privilegiando el diálogo en las democracias o la violencia y la suspensión de derechos en las dictaduras

En esta unidad pedagógica se ha seleccionado también como contenido prioritario la presentación del territorio argentino, a partir de algunas problemáticas que vinculen los recursos naturales puestos en valor y los procesos productivos rurales o urbanos con el deterioro de los ambientes y las condiciones de vida de las personas. Tal abordaje requiere tener en cuenta los diferentes grupos sociales, sus intereses y racionalidades y, en especial el tratamiento de normas y de acciones del Estado -en sus niveles nacional, provincial y municipal- para la protección de las condiciones ambientales y el cuidado y mejoramiento de la calidad de vida en zonas urbanas y rurales.



CONTENIDOS¹⁹

El proceso de construcción del Estado nacional argentino: la Constitución Nacional, la economía agroexportadora y la gran inmigración

- Identificar los principales actores e intereses involucrados en la organización del Estado nacional, sus conflictos y consensos en relación con la conquista de los territorios indígenas de la Pampa, la Patagonia y el Chaco, la atracción de capitales y de mano de obra inmigrante.
- Establecer relaciones entre la producción agropecuaria en el marco de la división internacional del trabajo, el desarrollo de las economías regionales para el mercado interno, la expansión del ferrocarril, la gran inmigración, la urbanización y las condiciones de vida de diferentes grupos sociales.

Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del Siglo XX

- Conocer el modo en que los derechos fundamentales fueron violados por los regímenes políticos que rompieron el orden institucional. Valorar la vida en democracia y las formas de resistencia de diferentes grupos de la sociedad en el pasado y en el presente reclamando memoria, verdad y justicia.

Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos de la Argentina. Los niveles del Estado y sus intervenciones para mejorar la calidad de vida.

- Conocer la organización político territorial de la Argentina, las características generales de los grandes conjuntos ambientales y los principales recursos naturales valorados en ellos en el pasado y el presente.
- Vincular las actividades productivas regionales con el mercado interno e internacional. Reconocer actores sociales del ámbito privado y público; analizar trabajos, tecnologías y racionalidades productivas que generan problemas ambientales o deterioran las condiciones de vida de diferentes grupos sociales en la localidad, la provincia y/o la nación.

Al estudiar el proceso prolongado, conflictivo y violento de organización de la Argentina como país, es imprescindible considerar la construcción del Estado nacional,

¹⁹ Al final del documento se pueden consultar cuadros de síntesis de los contenidos prioritarios del primer y segundo ciclo para el período 2020-2021.



de un modelo económico basado en la producción agrícola y ganadera para el mercado externo en el marco de la división internacional del trabajo y una sociedad moderna. La llamada “gran inmigración” puede ser una potente puerta de entrada para el estudio de esta etapa tan compleja. La información que brindan los censos de población, los mapas históricos (por ejemplo del tendido de líneas férreas), el preámbulo de la Constitución Nacional, el texto de algunas leyes, las historias de vida, las fotografías, las estadísticas de exportaciones, etc. son fuentes que permiten identificar grandes transformaciones que tienen lugar simultáneamente. Representarlas en una línea de tiempo puede contribuir a captar la simultaneidad y a establecer relaciones.

Para sostener una mirada crítica y explicativa de los procesos que se desarrollan en el siglo XX podemos plantear la enseñanza a partir de interrogantes significativos: ¿Cómo fueron posibles los golpes de estado? ¿Cuáles fueron sus consecuencias? Preguntas como éstas habilitan la perspectiva de una historia explicativa, la construcción de entramados multicausales así como la valoración de la democracia y el reconocimiento de la necesidad de memoria, verdad y justicia.

Los contenidos del eje geográfico priorizan la enseñanza de la escala nacional a partir del planteo de un par de conflictos ambientales que resulten abarcativos y contrastantes en cuanto a la calidad de vida de las poblaciones afectadas y a los recursos y ambientes deteriorados. Son posibles ejemplos: el avance de la frontera agropecuaria sojera en el noroeste y el creciente desmonte, la contaminación histórica del Riachuelo, la contaminación del agua por actividades mineras en zonas montañosas, la competencia entre la explotación de gas y petróleo a partir de tecnologías de *fracking* avanzando en zonas pobladas y montes frutales en el Alto Valle, los incendios forestales o de las estepas en zonas semiáridas, la fumigación con agroquímicos en los cultivos de exportación. Las noticias, comentarios de especialistas en los medios, las publicidades, los aportes de organizaciones ambientalistas, algunos datos de la Encuesta Permanente de Hogares que realiza el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos para medir la calidad de vida, los estudios e informes especialmente realizados son recursos indispensables para poder ubicar cuáles son los grupos sociales y económicos participantes, quiénes resultan beneficiados y quiénes perjudicados, así como cuáles son las normas nacionales y provinciales vigentes, como se implementan y cómo se controla su cumplimiento.



En el trabajo en las casas, las chicas y chicos pueden recopilar información y profundizar en algunos aspectos de las cuestiones seleccionadas, en forma sistemática y ordenada siguiendo la orientación que los docentes aportarán en los encuentros. Los momentos presenciales serán propicios para potenciar el trabajo hecho a distancia con las fuentes cuantitativas y cualitativas y establecer algunas de las relaciones pertinentes para interpretar mejor la situación en estudio.

Dado que el tratamiento de los temas desplegados requiere el manejo básico del mapa político de la Argentina y la profundización en las instancias de su gobierno representativo, republicano y federal vinculadas con la toma de decisiones en relación con las problemáticas tratadas, será necesario enseñar en instancias presenciales a leer y graficar información cuantitativa y también ensayar algunas formas de análisis y vinculación de datos para obtener algunas conclusiones de mayor grado de generalización.

Algunas producciones curriculares pueden ser tomadas como referencia para el abordaje de estos contenidos y para la selección de fuentes. *Ciencias Sociales 6, Serie Cuadernos para el Aula, NAP*, (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, 2008: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001450.pdf>) incluye un despliegue importante del proceso de organización del Estado nacional. Desde la Dirección Provincial de Educación Primaria elaboramos propuestas y materiales para la enseñanza de “*La gran inmigración*”, *Continuemos Estudiando*, Portal educativo ABC (<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>). En Museo de la Inmigración, Universidad Nacional de Tres de Febrero (<http://untref.edu.ar/muntref/es/museo-de-la-inmigracion/>), que funciona en el edificio del Hotel de Inmigrantes, ofrece visitas virtuales a sus muestras sobre la inmigración masiva donde se puede ver una gran variedad de objetos y materiales relativos a este movimiento migratorio, así como infografías, galerías de imágenes, testimonios, noticieros de la época, etc.

El canal Encuentro produjo numerosos documentales sobre distintos aspectos de este largo período de la Historia. Algunos episodios de La serie “*Años decisivos*” (por ejemplo 1890-1912-1955 o 1976 disponibles en <http://www.encuentro.ar/programas/serie/8279>) ofrecen para cada momento seleccionado información sobre distintos aspectos de la sociedad, desde la política y la



economía, hasta la cultura y la moda. La serie “*Historia de un país*” ofrece episodios sobre la conformación del estado nacional, la “*campaña del desierto y el modelo agroexportador*” (<http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8001>). El Ministerio de Educación de la Nación ha elaborado abundante material para la enseñanza de la historia del siglo XX en general y de la última dictadura en especial. En el sitio web del programa educación y memoria (<http://educacionymemoria.educ.ar>) pueden consultar los siguientes documentos: “*A 35 años. 24 de marzo. Día de la Memoria por la Verdad y la Justicia*” (<http://educacionymemoria.educ.ar/primaria/>) y “*Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*”, producido en 2010(http://educacionymemoria.educ.ar/secundaria/wp-content/uploads/2011/01/pensar_la_dictadura.pdf)

Recordamos que la navegación en los portales educativos no consume datos.

A continuación se presentan cuadros de síntesis de los contenidos prioritarios 2021.

SÍNTESIS DE CONTENIDOS PRIORITARIOS CIENCIAS SOCIALES PRIMER CICLO 2020-2021	
1º año 2020 y 2º año 2021	2º año 2020 y 3º año 2021
<p>Instituciones de la vida social en el presente y en el pasado cercano</p> <p>Reconocer y valorar la escuela como una institución cuyas funciones, actividades y normas permiten dar respuesta a las necesidades de educación básica de las personas.</p>	<p>Formas de vida de los pueblos originarios del actual territorio argentino en el pasado y en el presente</p> <p>Comparar las organizaciones sociales y las tecnologías que los pueblos originarios desarrollaron para satisfacer sus necesidades en los ambientes en que Vivían.</p> <p>Reconocer y valorar la cultura de los pueblos</p>



<p>Vida social cotidiana en el pasado lejano</p> <p>Conocer y comparar aspectos de la vida cotidiana de diferentes grupos sociales en la sociedad colonial.</p>	<p>originarios en el pasado y en el presente.</p> <p>Cambios y continuidades en los modos de transporte en diferentes contextos históricos</p> <p>Establecer semejanzas y diferencias en los transportes que las personas utilizaron y utilizan para trasladarse y para transportar mercaderías en las zonas rurales, en las urbanas y entre ellas.</p>
--	--

SÍNTESIS DE CONTENIDOS PRIORITARIOS

CIENCIAS SOCIALES

SEGUNDO CICLO 2020-2021

3º año 2020 y 4º año 2021	4º año 2020 y 5º año 2021	5º año 2020 y 6º año 2021
<p>Conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación y desarrollo de la sociedad colonial.</p> <p>Conocer y valorar las diferentes formas de resistencia de los pueblos originarios a la invasión española.</p> <p>Conocer las jerarquías y desigualdades de la sociedad colonial y la organización económica que</p>	<p>Conquista española de América, respuestas de los pueblos originarios y conformación y desarrollo de la sociedad colonial.</p> <p>Conocer y valorar las diferentes formas de resistencia de los pueblos originarios a la invasión española.</p> <p>Establecer relaciones entre la organización productiva y las jerarquías sociales que impuso el sistema de dominación</p>	<p>El proceso de construcción del Estado nacional argentino: la Constitución Nacional, la economía agroexportadora y la gran inmigración.</p> <p>Identificar los principales actores e intereses involucrados en la organización del Estado nacional, sus conflictos y consensos en relación con la conquista de los territorios indígenas de la Pampa, la Patagonia y el Chaco, la atracción de capitales y de mano de obra inmigrante.</p>



<p>impuso España en América.</p> <p>Ambientes, actividades productivas e instituciones sociales en zonas urbanas y rurales.</p> <p>Localizar y comparar características ambientales, actividades económicas y algunas instituciones sociales que actúan en zonas rurales, en pueblos pequeños y en grandes ciudades de la provincia de Buenos Aires.</p>	<p>colonial.</p> <p>Crisis del orden colonial, revoluciones y guerras de independencia e intentos de creación de un nuevo orden en las Provincias Unidas del Río de la Plata.</p> <p>Conocer y relacionar la crisis de la monarquía española con el estallido de los movimientos independentistas en sus posesiones americanas.</p> <p>Entender las guerras y los conflictos políticos que desató la Revolución de Mayo, los cambios en las economías regionales y sus impactos en la vida cotidiana de distintos grupos sociales.</p> <p>La diversidad de ambientes en el territorio argentino. Uso y valoración de los recursos naturales; actividades productivas; problemas ambientales e intervenciones de diferentes niveles del Estado frente a ellos.</p> <p>Conocer la organización político-territorial de la Argentina, las características generales de los grandes conjuntos ambientales</p>	<p>Establecer relaciones entre la producción agropecuaria en el marco de la división internacional del trabajo, el desarrollo de las economías regionales para el mercado interno, la expansión del ferrocarril, la gran inmigración, la urbanización y las condiciones de vida de diferentes grupos sociales.</p> <p>Democracias y dictaduras: la inestabilidad política en la Argentina del Siglo XX.</p> <p>Conocer el modo en que los derechos fundamentales fueron violados por los regímenes políticos que rompieron el orden institucional. Valorar la vida en democracia y las formas de resistencia de diferentes grupos de la sociedad en el pasado y en el presente reclamando memoria, verdad y justicia.</p> <p>Actividades productivas, organización del territorio y calidad de vida de las sociedades en ámbitos rurales y urbanos de la Argentina. Los niveles del Estado y sus intervenciones para mejorar la calidad de vida.</p> <p>Conocer la organización político-</p>
---	---	---



	<p>y los principales recursos naturales valorados en ellos.</p> <p>Vincular las actividades productivas regionales con el mercado interno e internacional.</p> <p>Reconocer actores sociales del ámbito privado y público; analizar trabajos, tecnologías y racionalidades productivas que generan problemas ambientales o ayudan a prevenirlos.</p>	<p>territorial de la Argentina, las características generales de los grandes conjuntos ambientales y los principales recursos naturales valorados en ellos en el pasado y el presente.</p> <p>Vincular las actividades productivas regionales con el mercado interno e internacional.</p> <p>Reconocer actores sociales del ámbito privado y público; analizar trabajos, tecnologías y racionalidades productivas que generan problemas ambientales o deterioran las condiciones de vida de diferentes grupos sociales en la localidad, la provincia y/o la nación.</p>
--	--	---



4. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA CIENCIAS NATURALES

Presentación

Los contenidos del área de Ciencias Naturales en la escuela primaria son el resultado de la transformación del saber científico en un saber a enseñar; los principios que guían su construcción asumen rasgos propios del contexto escolar que lo diferencian del contexto cotidiano y del científico. El trabajo con las Ciencias Naturales convoca a nuestras alumnas y alumnos a hacerse preguntas, a mirar más allá de lo que es evidente. Construir una mirada científica en el ámbito escolar requiere tener múltiples oportunidades de pensar científicamente bajo la guía de la o el docente que favorece la observación, propone problemas para discutir, fenómenos para analizar y orienta la búsqueda de la información necesaria para comprender lo que no se conoce.

A lo largo de la trayectoria de las y los alumnos por la escuela, los núcleos temáticos son los mismos pero los contenidos progresan porque se va construyendo poco a poco una mirada más compleja sobre el mundo natural. Eso significa que podrán visitar una y otra vez los mismos objetos y fenómenos naturales con diferente grado de profundidad o desde puntos de vista complementarios.

UNIDAD PEDAGÓGICA 1º/2º - UNIDAD PEDAGÓGICA 2º/3º

En las unidades pedagógicas 1º/2º y 2º/3º se recuperan algunos conocimientos que las niñas y los niños tienen sobre el mundo natural favoreciendo su enriquecimiento desde la mirada científica. En el aula, se propician espacios en los que se puedan plantear preguntas que lleven a la reflexión y a la socialización de sus anticipaciones basadas en esos conocimientos iniciales.

A diferencia de aquellas que realizan las y los niños de manera habitual, en la escuela se proponen observaciones con un propósito claro, compartido entre docentes y alumnos. Estas observaciones deberán ser acompañadas por algún tipo de registro. En los primeros años se realizan dibujos naturalistas que se irán enriqueciendo con



más detalles de lo observado y con la lectura de textos, la elaboración de tablas, fichas y toma de notas, realizadas de manera compartida y con apoyo de la o el maestro.

Al registrar gráfica o textualmente objetos o fenómenos observados es muy probable que niñas y niños empleen el lenguaje cotidiano. La o el maestro introducirá, de manera progresiva, términos específicos del campo de las Ciencias Naturales. En el marco contextualizado en que se está trabajando, las nuevas denominaciones cobrarán sentido para ellas y ellos; si la o el docente vuelve a apelar a tales términos necesitará recrear el contexto.

En estas primeras unidades pedagógicas, la enseñanza está centrada en descripciones de objetos y fenómenos ubicados en escalas observables para las y los alumnos. Es posible describir e incluso predecir un fenómeno aunque no se lo entienda profundamente; sabemos que una explicación ayudaría a comprenderlo mejor pero la dimensión explicativa demanda poner en relación la descripción de lo observado con modelos y teorías que resultan de elaboraciones con mayor nivel de abstracción.

Los contenidos seleccionados en estas primeras unidades pedagógicas se corresponden con ejes priorizados en el estudio de las Ciencias Naturales. Por otra parte, mientras perdure la modalidad a distancia o modalidades mixtas que alternen alguna forma de presencialidad con la tarea de las alumnas y los alumnos en sus casas, será necesario que la o el maestro tome decisiones acerca de qué aspectos de los contenidos privilegiar en cada instancia y prevea cómo articularlas, es decir, cómo favorecer entre ambas una continuidad en el despliegue de los conceptos y modos de conocer para promover los aprendizajes de las y los estudiantes.

En sus casas, las chicas y los chicos podrán realizar observaciones y registros, como también formular preguntas al adulto que acompañe y colabore en este proceso o solicitar su ayuda para obtener información a partir de la lectura de distintas fuentes que haya provisto o sugerido la escuela. Al momento de reencontrarse en el aula, la o el maestro propondrá compartir la información obtenida de manera colaborativa, repondrá otras informaciones necesarias con el fin de garantizar la construcción de conocimientos, ampliará las explicaciones e intentará llegar -con el aporte de niñas y niños- a algunas conclusiones provisionarias.



CONTENIDOS	1º 2020 y 2º 2021	2º 2020 y 3º 2021
<p>Conceptos Bloque Seres Vivos</p>	<p>Partes del cuerpo de los animales. El desplazamiento de los animales.</p> <p>Partes de las plantas. La dispersión de semillas</p> <p>Cambios del cuerpo humano desde el nacimiento</p>	<p>Los desplazamientos y las diferentes dietas de los animales.</p> <p>La dispersión de las semillas y los cambios de las plantas a lo largo del año.</p> <p>Aproximación parcial a ciertos órganos del cuerpo humano y sus funciones.</p>
<p>Modos de conocer relacionados con el bloque Seres vivos</p>	<p>Describir a través de dibujos y/o textos sencillos las características observadas en animales y plantas.</p> <p>Buscar información puntual en textos, imágenes y/o audiovisuales cortos y con datos sencillos y acotados para ampliar la información sobre lo observado.</p> <p>Formular anticipaciones sobre posibles cambios en el propio cuerpo.</p> <p>Realizar tablas para comparar los cambios corporales y nuevas habilidades a lo largo de los años.</p>	<p>Realizar observaciones directas de animales y/o plantas, y/o de imágenes acompañadas de descripciones orales y dibujos, para obtener información sobre las partes del cuerpo de diferentes animales y de las partes de las plantas.</p> <p>Observar y analizar imágenes de picos y estructuras dentarias de animales para relacionar con el tipo de alimentación.</p> <p>Describir a través de dibujos realistas y/o textos sencillos estructuras particulares de diferentes plantas.</p> <p>Buscar información en textos y audiovisuales sobre animales, plantas y la función de algunos órganos del cuerpo humano.</p> <p>Registrar y organizar la información en fichas o cuadros diseñados por la/el docente.</p> <p>Elaborar clasificaciones según criterios sugeridos por la/el maestra/o o propuestos por las/los alumnas/os y a partir de ellas establecer generalizaciones.</p>



		<p>Analizar la información sistematizada y comunicar los resultados mediante la producción de textos sencillos de tipo descriptivo.</p> <p>Elaborar conclusiones provisionarias.</p>
--	--	--

<p>Conceptos Bloque los Materiales y el mundo físico</p>	<p>Caracterización de líquidos y sólidos.</p> <p>Diferentes tipos de movimientos cuando los cuerpos se desplazan.</p>	<p>Cambios de estado líquido a sólido y de sólido a líquido.</p> <p>Mezclas y separaciones entre sólidos y sólidos y entre sólidos y líquidos.</p>
<p>Modos de conocer relacionados con el bloque Materiales y mundo físico</p>	<p>Explorar materiales líquidos y sólidos</p> <p>Intercambiar ideas y comparar los materiales sólidos y líquidos en función de las características identificadas en exploraciones anteriores</p> <p>Describir con textos breves las características distintivas de los materiales líquidos y sólidos</p> <p>Observar diversos movimientos que registran los cuerpos.</p> <p>Organizar y registrar la información obtenida de las observaciones, completando cuadros con generalizaciones.</p>	<p>Formular anticipaciones e intercambiar ideas acerca de las condiciones necesarias para el cambio de estado de los materiales.</p> <p>Explorar y describir diferentes mezclas entre sólidos, líquidos y sólidos y entre líquidos.</p> <p>Utilizar diferentes métodos para separar los materiales de una mezcla y fundamentar la elección.</p> <p>Registrar las conclusiones a través de dibujos y la producción de textos con la colaboración de la o el docente</p> <p>Sistematizar la información obtenida en las exploraciones a través de intercambios orales y en cuadros.</p> <p>Elaborar conclusiones provisionarias.</p>
<p>Conceptos Bloque La Tierra y el Universo</p>	<p>El cielo visto desde la Tierra. Los principales astros del cielo diurno y nocturno.</p> <p>Los movimientos aparentes del Sol y la Luna a lo largo del día</p>	<p>El cielo visto desde la Tierra. Posición de los astros según los puntos cardinales.</p> <p>Cambios del aspecto de la Luna a lo largo del mes.</p>



<p>Modos de conocer relacionados con el bloque La Tierra y el Universo</p>	<p>Describir con dibujos acompañados de textos breves el cielo diurno y nocturno.</p> <p>Buscar información sobre los astros del cielo en imágenes de textos informativos.</p>	<p>Realizar observaciones registrar los movimientos aparentes del Sol y/o la Luna.</p> <p>Realizar observaciones directas y registros gráficos (orientadas por la o el docente) del cielo diurno y nocturno.</p> <p>Buscar información a través de la lectura de textos sobre el cielo diurno y nocturno.</p> <p>Elaborar generalizaciones sobre las permanencias, regularidades y cambios identificados en el cielo.</p>

UNIDAD PEDAGÓGICA 1° año 2020 - 2° año 2021

En el marco de los propósitos del primer ciclo, para la unidad pedagógica de 1° y 2° año, se definen *a los animales, las plantas y los seres humanos* como grandes aspectos del bloque seres vivos. Es importante ofrecer propuestas de enseñanza que permitan identificar y describir las partes del cuerpo de los animales y también de las plantas. En relación al cuerpo humano, se prioriza los cambios físicos y motores desde el nacimiento hasta la edad escolar. Respecto a los contenidos sobre los materiales, es importante en esta unidad pedagógica lograr la caracterización de líquidos y sólidos, como también registrar la acción de las fuerzas y sus efectos al desplazar o deformar diferentes objetos. En relación al bloque de la Tierra y el Universo, es necesario ofrecer situaciones de enseñanza donde los contenidos seleccionados como prioritarios permitan reconocer en el cielo, visto desde la Tierra, los principales astros del cielo diurno y nocturno y describir sus movimientos aparentes a lo largo del día.



UNIDAD PEDAGÓGICA 2° año 2020 - 3° año 2021

- **Seres vivos**

Para la unidad pedagógica de 2° y 3° año, en el bloque de los seres vivos es importante ofrecer propuestas de enseñanza que permitan visitar y reponer las características externas de los animales, las plantas y el ser humano. Con respecto a los animales, diferenciar y caracterizar los diversos desplazamientos y las diferentes dietas relacionando la adecuación de estructuras con funciones. En relación a las plantas, se prioriza su descripción, poniendo el foco en la dispersión de las semillas, así como en los cambios estacionales a lo largo del año. Para completar este bloque en base a los contenidos prioritarios sobre los seres vivos, proponemos acercar parcialmente a las alumnas y alumnos al conocimiento de algunos órganos y funciones del cuerpo humano.

- **Los materiales**

Es importante considerar en esta unidad pedagógica los cambios de estado de agregación de los materiales líquido a sólido y de sólido a líquido, como también ofrecer en las diversas situaciones de enseñanza contenidos sobre mezclas y separaciones también entre sólidos y sólidos y entre sólidos y líquidos.

- **La Tierra y el Universo**

En este bloque se sostiene la propuesta de la Unidad Pedagógica 1°/2°.

Orientaciones Didácticas

- **Seres vivos**

Es posible proponer la observación directa como fuente de información así como la de materiales gráficos y audiovisuales; las situaciones de observación se complementan con dibujos rotulados y otras formas de registro escrito. Se favorecerán desde el principio instancias donde las y los alumnos puedan compartir oralmente lo observado y socializar una caracterización de los diversos objetos, describiendo las particularidades que develan las exploraciones realizadas.



En el bloque “Seres vivos” se aborda la diversidad: se estudian los grupos de plantas y animales que ya son familiares a las alumnas y alumnos y se amplía la observación y el estudio a plantas y animales de otros ambientes y variadas características. De este modo se avanza en el planteo de aspectos coincidentes y características diversas que acercan a los ejes de unidad y diversidad.

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recurso/primaria/1-er-ano/ciencias-naturales/actividades-para-realizar-en-el-hogar?u=5ebaccbb165a44a2eef75b60>

En 2°/3° se retoman las orientaciones para 1°/2°. Por otra parte, en esta unidad pedagógica, la aproximación a ciertos órganos del cuerpo humano se debe hacer en referencia a algunas funciones determinadas. Este contenido funciona como un “puente” a los contenidos de segundo ciclo referidos a los sistemas de órganos.

- **Los materiales**

En relación al bloque temático los materiales, se propone acercar a niñas y niños un saber sistemático sobre ellos para ampliar sus conocimientos, permitirles organizar la información que probablemente ya poseen y caracterizarlos en función de sus propiedades. La o el docente puede ofrecer a las alumnas y alumnos variedades de objetos de diversos materiales para observar, explorar y reconocer las características que los definen como tales.

Desde este bloque se propone también implementar situaciones de enseñanza que acerquen a las alumnas y alumnos a ciertos fenómenos físicos de percepción cotidiana.

Se propone describir y representar diversos movimientos que realizan los cuerpos e identificar las trayectorias que los mismos recorren. Será necesario desarrollar estrategias y brindar diversos recursos que permitan observar las diferentes trayectorias para registrarlas de forma gráfica y compararlas.

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recurso/primaria/1-er-ano/ciencias-naturales/actividades-para-realizar-en-el-hogar?u=5ef253db2d106b21a021cc4b>

Para 2°/3° se parte de los contenidos de 1°/2° y se suma a ello el tratamiento del tema mezclas. El propósito es explorar diferentes tipos de mezclas en la vida cotidiana, en



especial las mezclas homogéneas, que sin conocer cómo se forman, parecen una única sustancia. En los Cuadernos para el aula y en función de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, se encontrarán propuestas para abordar estas temáticas y desarrollar alternativas de enseñanza, presenciales y/o no presenciales.

http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96744/2do_natura.pdf?sequence=1

- **La Tierra y el Universo**

Los alumnos y las alumnas, desde muy temprana edad, muestran curiosidad por los astros y sus movimientos en el cielo, tanto diurnos como nocturnos. Para el trabajo a distancia, este eje ofrece una oportunidad de observación del cielo visto desde la Tierra. La o el maestro puede proponer tablas sencillas donde registrar los movimientos en el cielo nocturno o diurno durante cierto período pre-establecido. Es importante acompañar esos registros con la búsqueda de información sobre los astros del cielo en imágenes y en textos informativos sencillos.

UNIDADES PEDAGÓGICAS 3º/4º - 4º/5º - 5º/6º

Para cada una de estas unidades pedagógicas 2020-2021 -3º/4º; 4º/5º y 5º/6º- se organizan los contenidos prioritarios en tres grandes bloques: *los seres vivos*, *los materiales y el mundo físico* y *la Tierra y el Universo*. Para su tratamiento, mientras perdure la modalidad a distancia o modalidades mixtas, será necesario que la o el docente tome decisiones acerca de qué aspectos de los contenidos privilegiar en cada instancia y prever cómo articularlos. En sus casas las alumnas y los alumnos podrán realizar observaciones, registros y eventualmente experimentaciones sencillas o buscar información en diferentes fuentes textuales sugeridas por la o el maestro; para hacerlo, previamente será necesario haber trabajado en la presencialidad o en una instancia sincrónica virtual, la importancia del registro científico y sus características particulares. En el aula se priorizarán aquellas situaciones de enseñanza con condiciones didácticas más complejas que requieran de un trabajo en grupos, la construcción colectiva y el debate o que demanden la intervención directa de la o el docente. Establecer nuevas relaciones entre ciertos fenómenos cotidianos y su



explicación a partir de las teorías y modelos elaborados por la ciencia solo puede tener lugar con la intervención activa de la o el maestro y la lectura compartida de textos más o menos complejos.

CONTENIDOS	3º 2020 y 4º 2021	4º 2020 y 5º 2021	5º 2020 y 6º 2021
Conceptos Bloque Seres Vivos	<p>Características comunes a todos los seres vivos.</p> <p>La clasificación de los seres vivos en grandes grupos: animales, plantas y microorganismos.</p> <p>Aproximación parcial a ciertos órganos del cuerpo humano y sus funciones.</p>	<p>La clasificación de los seres vivos en grandes grupos: animales, plantas y microorganismos.</p> <p>Características comunes y distintivas del grupo de los microorganismos.</p> <p>Los virus</p> <p>Microorganismos beneficiosos y perjudiciales.</p> <p>Enfermedades infectocontagiosas y prevención.</p> <p>Composición e importancia de los alimentos en la alimentación humana.</p>	<p>Composición e importancia de los alimentos en la alimentación humana.</p> <p>La función de nutrición en seres humanos. Sistemas de órganos involucrados: sistema digestivo, sistema circulatorio, sistema respiratorio y sistema excretor.</p> <p>La función de reproducción en seres humanos. Sistema reproductor femenino y masculino. Relaciones con el sistema endócrino.</p>
Modos de conocer relacionados con el bloque Seres vivos	<p>Buscar información en diversas fuentes textuales y digitales sobre las características de cada grupo de seres vivos.</p> <p>Observar y elaborar registros mediante esquemas y dibujos.</p> <p>Buscar información en textos sencillos y en diversas fuentes sobre la localización</p>	<p>Buscar información en diversas fuentes textuales y digitales sobre las características de cada grupo de seres vivos.</p> <p>Buscar información en diferentes textos y/o videos acerca de los diferentes tipos de microorganismos y virus</p> <p>Organizar la</p>	<p>Comparar la información nutricional de diversas etiquetas de alimentos y realizar informes.</p> <p>Relacionar la información nutricional con la importancia de una dieta saludable según diferentes fuentes y autores.</p> <p>Buscar información</p>



	<p>y función de algunos órganos del cuerpo humano.</p> <p>Sistematizar la información y elaborar generalizaciones sobre las características de los seres vivos.</p>	<p>información y elaborar informes para comunicar el aprovechamiento que puede hacerse de algunos microorganismos.</p> <p>Relacionar el contagio y la prevención de enfermedades con la propagación y reproducción de algunos microorganismos y virus</p> <p>Realizar actividades experimentales y observaciones que den cuenta de los distintos procesos.</p> <p>Elaborar esquemas y cuadros para el registro de datos resultantes de las experimentaciones y observaciones.</p>	<p>en fuentes textuales y/o digitales sobre los procesos de la función de nutrición (digestión, circulación, respiración y excreción).</p> <p>Realizar colaborativamente cuadros donde se relacionen los materiales que ingresan y se desechan del cuerpo humano.</p> <p>Buscar información sobre el desarrollo y reproducción en humanos.</p> <p>Expresar oralmente lo que saben acerca del cuerpo humano.</p> <p>Sistematizar los conocimientos acerca de los órganos y sistemas del cuerpo humano y elaborar generalizaciones acerca de sus funciones y de algunas de sus relaciones.</p> <p>Organizar la información para comunicarla a sus compañeros y formular explicaciones apoyándose en esquemas.</p> <p>Leer e interpretar textos de divulgación científica y artículos periodísticos acerca de la prevención de infecciones de transmisión sexual y</p>
--	---	---	---



			el cuidado del propio cuerpo.
Conceptos Bloque los Materiales y el Mundo Físico	La conducción del calor. Materiales conductores y aislantes.	La conducción del calor en diferentes materiales. Materiales conductores y aislantes. Cambios de estado de agregación de la materia por efecto de la acción de la temperatura.	Mezclas y soluciones. Componentes de una solución. Soluciones diluidas y concentradas. Métodos de separación de las soluciones.
Modos de conocer relacionados con el bloque Materiales y Mundo Físico	Realizar registros y elaborar generalizaciones sobre la conducción del calor. Elaborar informes breves.	Realizar registros en tablas de doble entrada y elaborar informes sencillos sobre la conducción del calor. Realizar observaciones y registrar cambios de estado de diferentes materiales. Analizar resultados y establecer relaciones entre el cambio de temperatura y los estados de agregación. Buscar información sobre los cambios de estado en textos informativos para ampliar los resultados de las observaciones Interpretar los resultados de las distintas pruebas experimentales y establecer relaciones entre ellos. Elaborar informes sobre las experiencias realizadas.	Realizar mezclas con diferentes concentraciones de soluto. Realizar separaciones de soluciones con materiales de uso cotidiano. Escribir informes relacionando los métodos de separación y los resultados obtenidos. Buscar información en textos y otras fuentes.



<p>Conceptos Bloque La Tierra y el Universo</p>		<p>La esfericidad de la Tierra.</p> <p>Movimientos aparentes del Sol y la Luna respecto a la Tierra.</p> <p>Movimientos de rotación y traslación de la Tierra. La sucesión del día y la noche. Las estaciones.</p> <p>Las fases de la Luna. Los Eclipses.</p>	<p>Estructura y cambios de la Tierra a lo largo del tiempo. Cambios bruscos y lentos.</p> <p>Aproximación al sistema solar.</p> <p>El Sol, planetas, satélites y asteroides. Sus tamaños relativos y distancias a escala.</p>
<p>Modos de conocer relacionados con el bloque La Tierra y el Universo</p>		<p>Debatir expresando diferentes puntos de vista y argumentando sus afirmaciones acerca de la forma plana o esférica de la Tierra.</p> <p>Buscar y jerarquizar información de diferentes textos y/o fuentes.</p> <p>Representar con modelizaciones los movimientos de la Tierra para confrontar sus hipótesis.</p> <p>Observar y registrar cambios y regularidades a lo largo de diferentes periodos de tiempo</p> <p>Elaborar registros gráficos de las observaciones</p> <p>Interpretar explicaciones, esquemas y modelizaciones realizadas por la o el docente sobre los</p>	<p>Intercambiar y argumentar ideas acerca de la existencia o no los cambios de la Tierra a lo largo del tiempo y de los cambios y sus agentes</p> <p>Imaginar e intercambiar ideas sobre los tiempos geológicos en comparación con los tiempos habituales</p> <p>Buscar y jerarquizar información de diferentes textos y/o fuentes.</p> <p>Describir con el soporte de maquetas y/o modelos los cambios lentos y bruscos a lo largo de la historia de la Tierra.</p> <p>Representar los componentes del sistema solar respetando los tamaños y distancias</p>



		<p>movimientos de la Tierra, la sucesión de días y noches y las estaciones del año.</p> <p>Reflexionar y argumentar acerca de las diferencias de temperatura y de duración del día y la noche en las distintas estaciones del año, y las diferencias entre los hemisferios sur y norte.</p> <p>Sistematizar los conocimientos y elaborar conclusiones acerca de la forma de la Tierra y sus movimientos.</p>	<p>en escala entre los planetas y el Sol.</p> <p>Formular explicaciones personales acerca de los cambios y regularidades observados.</p> <p>Comunicar a través de textos expositivos y/o argumentativos breves las conclusiones de una investigación.</p>
--	--	--	---

UNIDAD PEDAGÓGICA 3° año 2020 - 4° año 2021

La enseñanza de las Ciencias Naturales a partir de 4° año (el segundo ciclo de la educación primaria) se focaliza en plantear preguntas que pueden responderse a partir de la observación sistemática o de la realización de actividades experimentales, de la búsqueda de información sobre los contenidos estudiados y la lectura de textos explicativos acerca del tema. Al regresar a las clases presenciales, el intercambio sobre lo estudiado y la comunicación del resultado de la observación y las experiencias puede dar lugar al desarrollo de argumentos y a la elaboración de conclusiones provisionales.

Si las y los alumnos que acceden a la unidad pedagógica 3°/4° necesitan aún acercarse a contenidos más accesibles para ellos, el equipo escolar puede iniciar el desarrollo de contenidos previstos para 2°/3° y avanzar en esta unidad pedagógica posteriormente.

- **Los seres vivos**

En el marco de los propósitos del paso al segundo ciclo, para la unidad pedagógica de 3° y 4° año, para el bloque de **los seres vivos** es importante presentar un panorama



de la biodiversidad en tres grandes grupos de seres vivos. Por un lado, los animales y plantas que les resultan familiares y que se estudian en el primer ciclo y, por otro, el grupo de los microorganismos.

- **Los materiales**

En relación a los contenidos sobre los materiales, es importante identificar en 3°/4° las diferencias en la conducción del calor en diferentes familias de materiales y el diseño de observaciones sencillas y la elaboración de pequeños informes.

UNIDAD PEDAGÓGICA 4° año 2020 - 5° año 2021

- **Los seres vivos**

En la unidad pedagógica de 4°/ 5° año, para el bloque de los seres vivos es importante que puedan acceder al panorama general de la biodiversidad presentada en tres grupos -plantas, animales, microorganismos. Esta organización es una base para profundizar en las particularidades del heterogéneo grupo de microorganismos en relación con los beneficios y perjuicios sobre la vida humana. También se aborda el estudio de los virus para el cual proponemos trabajar con los siguientes recursos

<https://continuemos estudiando.abc.gob.ar/recurso/mediateca/primaria/ciencia-en-las-escuelas/los-virus?u=5f2d6351046ff002f8ba0d77>

<https://www.youtube.com/watch?v=Q5--G3egj24>

- **Los materiales y el mundo físico**

En 4°/5° se completa el concepto de cambios de estado de agregación de la materia con la consideración del estado gaseoso que presenta las mayores complejidades al no ser directamente observable. Se analizan las diferencias entre materiales conductores y aislantes y se realizan informes sencillos sobre lo observado y experimentado.

- **La Tierra y el Universo**

Es importante presentar las teorías y modelos que explican fenómenos cotidianos como la sucesión del día y la noche por el movimiento de rotación de la Tierra sobre



su eje, así como la sucesión de las estaciones durante el año, por el movimiento de traslación de la Tierra alrededor del Sol con un determinado ángulo de inclinación respecto al plano de traslación.

UNIDAD PEDAGÓGICA 5° año 2020 - 6° año 2021

- **Los seres vivos**

En la unidad pedagógica 5°/6° se focaliza el estudio de dos funciones vitales de todos los seres vivos: la nutrición y la reproducción. Ambas se estudian atendiendo principalmente a los procesos por sobre la descripción de los órganos asociados a ellas.

- **Los materiales y el mundo físico**

Se propone estudiar algunas mezclas con distintos métodos de separación, para contextualizar el estudio de las soluciones como un tipo particular de mezcla homogénea y utilizar el concepto de concentración para identificar soluciones con los mismos componentes. Es importante para comprender el concepto de agua potable y diferenciarlo del concepto de agua pura.

- **La Tierra y el Universo**

Se definen como prioritarios contenidos que hacen posible una aproximación al sistema solar, describiendo los astros que lo componen y poniendo el foco en la modelización de la comparación a escala de los tamaños y las distancias entre el Sol y los diferentes planetas. También se abordan los cambios ocurridos en la Tierra y los tiempos implicados en estos cambios.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

Así como en el primer ciclo se proponía brindar oportunidades para hacer registros de observaciones con apoyo de dibujos y escrituras con descripciones cada vez más completas, en las Unidades Pedagógicas 3°/4°, 4°/5° y 5°/6° es importante comenzar a guiar la escritura de informes sencillos que den cuenta de la pregunta que se busca



responder, de las hipótesis que se proponen, así como de los materiales y metodologías empleados para obtener determinados resultados y elaborar algunas generalizaciones sencillas. No sólo se trata de incentivar la curiosidad de las y los estudiantes, sino también de proponer desafíos que los involucren en la búsqueda de diversas formas de resolución y promuevan el intercambio de ideas y el debate de estrategias para establecer posibles caminos de resolución.

Es fundamental favorecer que chicas y chicos puedan expresar oralmente lo que observan y socializar una caracterización de los diversos objetos o seres vivos, describiendo las particularidades que develan las exploraciones propuestas.

En las unidades pedagógicas 4°/5° y 5°/6° el estudio más completo de la diversidad de seres vivos y fenómenos físicos como astronómicos, así como sus cambios y el establecimiento de nuevas relaciones entre observaciones aparentemente dispares, brindan la oportunidad de buscar en diferentes fuentes de información y comparar sus especificidades.

- **Los seres vivos**

En 3°/4° se propone la aproximación a ciertos órganos del cuerpo humano en referencia a algunas funciones determinadas con el objetivo de que este abordaje funcione como un “puente” hacia los contenidos de 5°/6° año que proponen el estudio del cuerpo humano desde el nivel de los sistemas de órganos.

<https://www.educ.ar/recursos/127260/el-sistema-digestivo>

<https://www.educ.ar/recursos/152615/la-clase-del-d%C3%ADa:-sistema-circulatorio>

Respecto a 4°/5°, el bloque “Seres vivos” permite ampliar el panorama de la biodiversidad identificando las particularidades del grupo de los microorganismos, justificando su pertenencia a los seres vivos porque cumplen las mismas funciones vitales, se nutren, crecen y se multiplican. Así mismo, es importante profundizar las particularidades del grupo de microorganismos resaltando los aspectos beneficiosos de su acción en el planeta, principalmente su rol ecológico como descomponedores que permite el “reciclado” permanente de materiales y la constante disponibilidad de los nutrientes esenciales de las plantas en el suelo. En el mismo sentido, es oportunidad de ejemplificar otros aspectos benéficos como el uso de diferentes grupos de organismos en la producción de alimentos, especialmente lácteos y panificados.



El bloque “Seres vivos” permite ampliar, en 5°/6°, la comprensión de diferentes funciones vitales propias de todos los seres vivos, pero contextualizadas en el cuerpo humano. Así se aborda el estudio de los diferentes sistemas de órganos que intervienen en los diferentes procesos -digestión, absorción, circulación, respiración, excreción- de la función de nutrición, más allá de la descripción de órganos y estructuras por separado. De la misma forma, se propone la integración del sistema reproductor y el sistema endócrino para explicar algunos cambios físicos que experimentan en esta edad.

- **Los materiales y el mundo físico**

Es recomendable en 3°/4° realizar experimentaciones sencillas confirmando las diferencias entre materiales conductores y aislantes, acompañando la realización de informes sencillos.

En las unidades pedagógicas siguientes, el contenido, permite completar el concepto de cambios de estado de agregación de la materia con el concepto del estado gaseoso, que presenta las mayores complejidades al no ser directamente observable, realizando el registro de observaciones indirectas ante la variación de la temperatura. También en relación a la conducción del calor, es recomendable realizar experimentaciones sencillas confirmando las diferencias entre materiales conductores y aislantes, acompañando la realización de informes sencillos. Proponemos ampliar las propuestas didácticas a partir de la lectura de los recursos que encontrarán a continuación:

<https://www.educ.ar/recursos/153067/la-clase-del-d%C3%ADa:-estados-de-la-materia>

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recurso/primaria/4-to-ano/ciencias-naturales/actividades-para-realizar-en-el-hogar?u=5ef353443f9ed5fe5113c3dd>

En relación a los contenidos sobre los materiales, el estudio de las soluciones como un tipo particular de mezcla homogénea permite identificar el concepto de agua potable como una solución con diferentes componentes disueltos y diferenciarlo del concepto de agua pura. Proponemos profundizar este tema en:

<https://www.educ.ar/recursos/153876/la-clase-del-dia-los-usos-del-agua>



- **La Tierra y el Universo**

En 4°/5° las siguientes unidades pedagógicas se profundizará el estudio de la Tierra. Es una oportunidad de confrontar diferentes argumentos que las y los niños tienen en relación a la forma de la Tierra. Es importante acompañar esos debates con la búsqueda de información en textos y diversas fuentes. Proponemos ampliar las propuestas didácticas a partir de la lectura de los recursos que encontrarán a continuación:

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recurso/primaria/4-to-ano/ciencias-naturales/actividades-para-realizar-en-el-hogar?u=5f0e070ca0dc4752316966ad>

En 4°/5° se propone confrontar los denominados “movimientos aparentes” de los astros, que coinciden con las observaciones espontáneas del cielo con los conceptos de rotación y traslación, como explicaciones más complejas de la sucesión del día y la noche, así como de las estaciones a lo largo del año, fenómenos que no pueden ser explicados satisfactoriamente desde un modelo geocéntrico -el que concibe a la Tierra inmóvil y los astros moviéndose a su alrededor-. Es importante acompañar la observación de estos cambios con la búsqueda de información en textos informativos y/ o videos.

<https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/recurso/primaria/4-to-ano/ciencias-naturales/actividades-para-realizar-en-el-hogar?u=5ef353443f9ed5fe5113c3dd>

Sobre los contenidos de la Tierra y el Universo, la unidad pedagógica 5°/6° propone el trabajo con modelos como proceso de elaboración de las explicaciones científicas y como herramienta para interpretar y representar esas explicaciones. En relación a esto, es fundamental la intervención de la o el docente para incluir información y promover la reflexión acerca de cómo ha ido cambiando la visión del hombre en relación a la estructura de la Tierra y sus cambios en distintos contextos socio-históricos.

Para el estudio de los diferentes astros en su movimiento alrededor del Sol, es especialmente importante trabajar con modelos a escala para comprender la relación entre tamaños y distancias.



5. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)

La Educación Sexual Integral (ESI) atraviesa todas las áreas que integran el nivel, puede dar lugar al desarrollo de contenidos propios y está presente en diversas prácticas de la institución, incluidas aquellas que no tienen el propósito de enseñar contenidos específicos de las áreas, como recreos, actos escolares, fiestas, celebraciones y la comunicación con las familias.

La escuela es una institución central para la promoción y el ejercicio de derechos, así como un espacio de comunicación y divulgación de saberes que discuten el sentido común y, de ese modo, visibilicen y problematicen los prejuicios y estereotipos.

El horizonte hacia el que tiende la ESI en el ámbito escolar es el abordaje de las distintas disciplinas desde una perspectiva integral de la educación. Es importante, sin embargo, que esta integralidad se produzca de manera armónica y sin forzar recursos, actividades o contenidos. Si bien lo institucional y lo curricular están atravesados por la ESI, ello no implica que todos los contenidos sean plausibles de articularse. Muchas veces serán las condiciones institucionales y las posibilidades de reflexión de los equipos docentes los que garanticen que se cumpla en la escuela el propósito de asegurar a las niñas y niños su derecho a tener Educación Sexual Integral (ESI) de calidad.

Durante el período que abarca el último trimestre de 2020 y el ciclo escolar 2021, la ESI mantiene su transversalidad en relación a todas las áreas curriculares, en estrecha vinculación a las condiciones de presencialidad o no presencialidad en que las propuestas de enseñanza se concreten.

La experiencia del aislamiento prolongado impuso una interrupción al encuentro cotidiano que niñas y niños sostienen en la escuela junto a sus docentes, que posibilita compartir vivencias personales, familiares y comunitarias.

Lo transitado por las personas asume un rasgo local que se inscribe dentro de una experiencia de escala global.

Por este motivo creemos que es indispensable propiciar espacios de escucha y diálogo entre las y los chicos en función de sus experiencias y sentimientos durante el ASPO. Estos espacios deben ir acompañados de una escucha atenta de la o el



docente para decidir el momento y el sentido de su intervención, ordenando experiencias, contextualizándolas y poniendo en diálogo lo subjetivo con lo pedagógico.

Esas intervenciones pueden proponer preguntas o aportar recursos que ayuden a comprender la dimensión mundial de esta pandemia (titulares de noticias periodísticas de diferentes partes del mundo que con la ayuda de un planisferio, un globo terráqueo o alguna aplicación de mapas satelitales pueden ser útiles para dimensionar la escala de este fenómeno). Saber más sobre la pandemia nos permite poner nuestra vivencia individual en relación con la experiencia colectiva. Esta situación afectó a toda la sociedad aunque la afectación no ha sido igualitaria. La manera en que las personas han transitado el ASPO depende de cuestiones subjetivas y materiales, que condicionaron las formas que tomaron el aislamiento y el cuidado.

Los intercambios en el aula podrían propiciar charlas en torno al cuidado, que partiendo de la situación sanitaria nos ayuden a reflexionar sobre el cuidado en general.

¿Qué es el cuidado? ¿Quiénes se ocupan de esta cuestión en los hogares? ¿En las escuelas? ¿Qué lugar nos compete individualmente en la función del cuidado de la sociedad? ¿Cuáles son las instituciones que están para cuidar a la población? ¿Podemos colaborar en el cuidado de otras personas cercanas?

Es importante prestar atención a que los estereotipos ligados a las tareas del cuidado sean puestos en evidencia, a fin de no profundizar las desigualdades de género naturalizando roles habitualmente asignados a mujeres y varones. La escuela es un lugar privilegiado para que niñas y niños puedan identificar y desarmar estereotipos y prejuicios, por ejemplo, las maneras impuestas de ser varón o ser mujer. Para la reflexión es sustancial generar preguntas que pongan en evidencia las experiencias y sentimientos que todas y todos atravesamos frente a los mandatos para, posteriormente, tensionarlos y contraponerlos con los deseos y subjetividades de cada persona.

En ese sentido, es primordial desnaturalizar la violencia que produce la discriminación y acompañar a las y los estudiantes para avanzar desde el lugar de las opiniones hasta acercarse al espacio del conocimiento. Poner en evidencia los privilegios y subordinaciones que los estereotipos generan es reflexionar sobre las relaciones de poder. Preguntarse sobre los espacios que cada persona ocupa al adaptarse a los



modelos que circulan a su alrededor es pensar estas construcciones como relaciones en las que se está inmersa o inmerso y que pueden ser modificadas. La escuela y el trabajo docente ocupan un lugar central en esa transformación. El documento N° 6/20 de la Dirección Provincial de Educación Primaria hace referencia de manera explícita y profunda a estas cuestiones.

Cuando alguna forma de presencialidad pueda concretarse, será necesario que las y los docentes puedan junto a niñas y niños renovar los acuerdos de convivencia en el marco del ejercicio y la práctica de la ciudadanía. Es importante que alumnas y alumnos se sientan parte de ese proceso de construcción del cuidado mutuo; para ello es necesario hacer explícitos los motivos por los cuales se establecen las normas de cuidado y la importancia de su cumplimiento.

Respetar los turnos para el lavado de manos, evitar la circulación de útiles y mantener la distancia en los recreos y en el aula son algunos ejemplos de situaciones cotidianas que requerirán nuestra intervención como docentes, brindando explicaciones que les permita a las chicas y los chicos apropiarse de esos saberes.

Estas nuevas formas de habitar la escuela –que aún no conocemos plenamente– generarán debates, sentimientos encontrados e incluso angustias por lo que será imprescindible recuperar la potencialidad y la dimensión esperanzadora del reencuentro. Por ejemplo, inventando juegos donde compartir y divertirse, sin romper el distanciamiento preventivo, recordemos que la escuela es para las chicas y los chicos un lugar donde aprender pero también es lugar de juego y de risa donde se construyen relaciones múltiples de gran trascendencia para nuestras vidas.

Más allá de los aspectos a los que nos exige considerar el contexto del cuidado a lo largo de la pandemia o en la inmediata postpandemia, el abordaje escolar desde la ESI implica también prestar atención a todas aquellas prácticas y hábitos que están impregnados en las aulas y en todos los otros espacios escolares, el recreo, la entrada o la salida por ejemplo. El enunciado de un problema matemático, una operación de conteo o la escritura de una oración en cualquier idioma ameritan también nuestra atención y reflexión desde la ESI. Muchas veces la escuela desde estos pequeños lugares y prácticas ha reforzado mandatos de género, de clase y de etnia sin advertirlo ya que son formas naturalizadas que suelen pasar desapercibidas. Prestar atención a las oraciones que usamos como ejemplo, a los mensajes que contienen las consignas que proponemos, a los roles que se le asignan a las chicas y chicos en estos



enunciados es sumamente importante para un trabajo cotidiano desde la ESI. Repensar los condicionantes de género que están implícitos en los llamados de atención, felicitaciones y elogios que hacemos, en los agrupamientos que proponemos, como las filas, para chicas y chicos como parte de algo naturalizado que puede modificarse.

Nuestras intervenciones pedagógicas siempre están atravesadas por concepciones sexo-genéricas, aun cuando no decimos nada sobre ello. La ausencia de las cuestiones vinculadas a la sexualidad también evidencia una mirada pedagógica. Planificar de qué manera serán nuestras intervenciones en torno a la ESI permite ponerlas en valor, organizarlas y recuperar la importancia de nuestra labor pedagógica.

UNIDADES PEDAGÓGICAS 1°/2° ; 2°/3° y 3°/4°

Con las niñas y los niños más pequeños de las unidades pedagógicas 1°/2°, 2°/3° y 3°/4° proponemos trabajar:

La reflexión sobre el cuerpo humano como totalidad, con necesidades de afecto, cuidado y valoración.

- El reconocimiento del propio cuerpo y de las distintas partes y los caracteres sexuales con sus cambios a lo largo de la vida. Los procesos de crecimiento y cambio del propio cuerpo: ¿qué se piensa y qué se siente?
- La relación entre la subjetividad y las configuraciones culturales que atraviesan a las personas respecto del crecimiento y los cambios a lo largo de la vida.
- El abordaje de la sexualidad y la salud de una manera integral, reflexiones en torno al cuidado.
- La construcción progresiva de la autonomía en el marco de cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo de otras y otros. La idea de intimidad.
- El reconocimiento e identificación de diversas formas de prejuicios y actitudes discriminatorias hacia personas o grupos.
- La participación en prácticas áulicas, institucionales y/o comunitarias como aproximación a experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano que consideren a



las personas como sujetos de derechos y obligaciones para propiciar actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad.

- El propio cuidado y el cuidado de las y los otros en el ámbito escolar.
- El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y resolución de conflictos.
- El reconocimiento y la expresión del derecho a ser cuidados y respetados por las y los adultos de la sociedad.
- La observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva (presentes en videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión y dibujos animados entre otros) reconociendo y discutiendo críticamente las formas que se presentan a mujeres y varones, contenidos violentos y formas de discriminación.
- El conocimiento de las distintas formas de organización familiar y sus dinámicas en diversas épocas y culturas y la valoración y el respeto de los modos de vida diferentes a los propios.

UNIDADES PEDAGÓGICAS 4°/5°, 5/6° y 6

Con los más grandes, alumnas y alumnos de las unidades pedagógicas 4°/5°, 5/6° y 6°, no debemos descuidar aquellos aspectos vinculados a los saberes y sentires respecto al crecimiento y el desarrollo de sus cuerpos ya que constituyen otro de los contenidos fundamentales a abordar en esta etapa de la escolaridad.

Con las chicas y los chicos del segundo ciclo proponemos trabajar:

- El análisis del uso del lenguaje en sus diversas formas que permitan la detección de prejuicios, sentimientos discriminatorios y desvalorizantes en relación a las y los otros.
- La expresión de sentimientos y sensaciones que provoca la discriminación de cualquier tipo.
- El avance en el proceso del reconocimiento del cuerpo y sus distintas partes y en la identificación de las particularidades y diferencias anátomo-fisiológicas, en las diferentes etapas evolutivas. El reconocimiento de las implicancias afectivas de los cambios en la infancia y pubertad. La valoración de los cambios en los sentimientos y



formas de ver el mundo: el miedo, la vergüenza, el pudor, la alegría, la tristeza, el placer. El derecho a la intimidad y el respeto a la intimidad de las y los otros.

- El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos biológicos, sociales, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.
- El reconocimiento y expresión de los deseos y necesidades propios y el respeto de los deseos y las necesidades de las y los otros, en el marco del respeto a los derechos humanos.
- La construcción de la identidad y la necesidad de pertenencia a un grupo. La reflexión en torno a la relación con la familia, con las y los amigos. Las distintas maneras de vivir la juventud. La construcción progresiva de la autonomía.
- Los cambios durante la infancia y la pubertad. El abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con la afectividad, el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otras y otros, los vínculos, el amor como apertura a otras y otros y el cuidado mutuo.
- La reflexión sobre las distintas expectativas sociales y culturales acerca del género y la sexualidad, su repercusión en la vida socio-emocional, en la relación entre las personas, en la construcción de la subjetividad y la identidad.
- La generación de situaciones que permitan a las y los chicos comprender y explicar los sentimientos personales e interpersonales, las emociones, los deseos, los miedos, los conflictos, la agresividad.

Es importante propiciar momentos donde sea posible dialogar con las y los chicos y con sus familias sobre los cuidados con el uso de la tecnología y las redes sociales. En el marco de la actual situación sanitaria y el ASPO, muchas niñas y niños han incrementado su presencia y participación en espacios virtuales, donde también existen situaciones peligrosas. Hablar de Grooming y otras formas de violencia en las redes sociales, es una herramienta para su prevención. Trabajar en el conocimiento de plataformas y sitios web para acompañar un uso responsable, es parte del cuidado que podemos brindar desde la escuela. En este sentido, es posible poner a disposición de las familias materiales y sitios de ayuda como líneas telefónicas y mecanismos de denuncia.



En estos tiempos de priorizar contenidos es importante que planifiquemos esta integración para hacer fructificar las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, los recursos y los encuentros. En el interior de cada área será necesario centrar las clases presenciales en aquellos contenidos y propuestas que requieren mayor intervención de la o el docente, así como mayor interacción cognoscitiva de las y los alumnos.

Además de la integralidad a la que ya hicimos referencia recordemos que la ESI tiene cinco ejes vertebradores que debemos tener presentes y que resultan muy útiles para planificar nuestras actividades e intervenciones: el cuidado del cuerpo y la salud, en un sentido amplio, la valoración de la afectividad, la perspectiva de género, el ejercicio de los derechos y el respeto y celebración la diversidad.

En el vínculo que las y los docentes sostienen con alumnas y alumnos a la distancia o en la cotidianeidad de la escuela cuando pueda concretarse el retorno a las aulas, es imprescindible trabajar y reflexionar desde la perspectiva que aporta la ESI.



6. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA INGLÉS

El Curriculum Prioritario que aquí se presenta aborda una secuenciación, gradación y complejización de contenidos esenciales para cada año con el propósito de orientar la enseñanza en el período 2020-2021. Las situaciones comunicativas seleccionadas y sus exponentes lingüísticos son recurrentes en diversos contextos y con diferentes temas, lo que permite ser usados con sentido nuevo en otros intercambios. Es recomendable sostener varios momentos de trabajo con un mismo campo semántico antes de abordar otros para permitir que los niños y niñas construyan sentido en el recorrido que se propone.

La lectura y la comprensión de textos orales a través de medios audiovisuales pueden ser más apropiadas en la virtualidad si se cuenta con los dispositivos tecnológicos apropiados. Será necesario, igualmente, retomar aspectos de la lectura, la comprensión y producción oral en momentos de presencialidad. Por otro lado, la producción oral y la escritura vuelven la presencia del maestro/a y de los compañeros/as necesaria: para contar lo que se leyó, para describir un personaje/un lugar, o para expresar preferencias de lectura, por ejemplo.

Por último, tanto en la presencialidad como en la virtualidad, el enfoque comunicativo (considerando a la tarea pedagógica con propósito comunicativo como la unidad de trabajo de clase) mantiene toda su vigencia porque ofrece a los niños la oportunidad de participar -gradual y progresivamente- en intercambios socialmente significativos. A modo de reflexión, es necesario tratar de brindarles a los niños la posibilidad de utilizar sistemáticamente lo que ya saben, integrándolo en contextos nuevos y diversos que les permitan seguir aprendiendo la lengua en base a lo ya aprendido, usándola de manera creativa y complejizándola continuamente.

Recordemos que “enseñar una lengua es enseñar a significar en la lengua, es enseñar a construir discurso”.



Primer Ciclo

UNIDADES PEDAGÓGICAS 1°/2° - 2°/3° y 3°/4°

En estas tres unidades pedagógicas, la prioridad es centrarse en la práctica de la comunicación y comprensión oral. El uso de objetos, láminas, realia y todo soporte visual es de suma importancia. La exposición (input) a la lengua es primordial, así como el uso de los contextos literarios.

1° año 2020 / 2° año 2021	2 ° año 2020 / 3° año 2021	3° año 2020 / 4° año 2021
<p>Saludar y responder en rutinas/canciones/ rimas, etc. <i>Hello/bye-bye/how are you? /fine, thanks.</i></p> <p>Cantar, jugar, decir rimas y “chants”.</p> <p>Escuchar y seguir instrucciones con soporte visual. <i>Open your .../close/listen/look/wait/quiet, please.</i></p> <p>Presentarse. <i>What’s your name? I am/My name is / I’m 6.</i></p> <p>Describirse. <i>I’m tall/short</i></p> <p>Contar objetos en contexto. <i>(three pencils).</i></p> <p>Describir objetos cotidianos/ animales domésticos utilizando colores y adjetivos.</p>	<p>Saludar, responder e iniciar intercambios cotidianos. <i>Hello/bye-bye/goodbye/how are you? /fine and you? /fine, thanks.</i></p> <p>Cantar, jugar, decir rimas, “chants” poemas, adivinanzas.</p> <p>Escuchar y seguir instrucciones, con soporte visual pedir permiso. <i>Open your.../close/listen/look/wait/ your turn/ quiet, please/May/Can I go to...?</i></p> <p>Presentar, presentarse y describir a otros. <i>What’s your name? I am/My name is / I’m 6/This is my friend. She is tall.</i></p> <p>Describirse y describir a otros. <i>I’m tall/ short/ He’s</i></p>	<p>Saludar, responder, iniciar y sostener intercambios cotidianos. <i>Hello/hi/bye-bye/goodbye/see you next class/how are you? /fine/good/ok and you? /fine, thanks.</i></p> <p>Cantar, jugar, decir rimas, “chants”, poemas, adivinanzas.</p> <p>Escuchar y seguir instrucciones, con o sin soporte visual; pedir permiso. <i>Open your/close/ listen/look/read/wait/ write/quiet, please/ your turn/ what’s the meaning of ...? / May/Can I go...? How do you say “taza” in English?</i></p> <p>Presentar, presentarse y describir a otros.</p> <p><i>What’s your /his/her name? I’m /My name ‘s... This is my friend. Her name is ... /How old are you/is he? She is tall./I’m 8</i></p>



<p><i>(My ruler is blue; my doll is small).</i></p> <p>Expresar habilidades y preferencias. <i>(I can dance/jump, I like ice cream).</i></p> <p>Escuchar textos con apoyo visual (leídos por adulto o con soporte audiovisual).</p>	<p><i>thin.</i></p> <p>Contar objetos en context. <i>(How many? three pencils).</i></p> <p>Describir lugares (la escuela, el hogar) utilizando conectores básicos y preposiciones <i>(My school is old and big/the doll is on the bed).</i></p> <p>Expresar habilidades y preferencias: <i>(I can dance/jump) (I like ice cream)</i></p> <p>Escuchar textos (leídos por adulto o con soporte audiovisual) y leer (con apoyo visual y del docente).</p> <p>Escribir textos de acuerdo a un modelo con apoyo visual.</p>	<p><i>/She's 9.</i></p> <p>Describirse y describir a otros. <i>I'm tall/short/He's thin-What's he like?</i></p> <p>Contar objetos en contexto y preguntar por cantidades <i>(How many? There are three pencils)</i></p> <p>Describir lugares (la escuela, el hogar, el barrio) utilizando conectores básicos y preposiciones <i>(My school is old and big/the doll is on the bed /There is a restaurant next to the school).</i></p> <p>Expresar habilidades y preferencias y preguntar sobre las mismas: <i>(I can dance/jump) (I like ice cream) (Do you like...?).</i></p> <p>Escuchar textos (leídos por adulto o con soporte audiovisual) y leer (con apoyo visual y del docente).</p> <p>Escribir textos de acuerdo a un modelo con o sin apoyo visual.</p>
---	---	---

CAMPOS SEMÁNTICOS SUGERIDOS

Mi día a día /Mi familia y mi hogar/Mi mascota, animales/Mis amigos/Mi ciudad y mi barrio/Rutinas y actividades de tiempo libre/el entorno (días, meses, estaciones del año)

CONTEXTOS LITERARIOS

Poesía (Limerick, nursery rhymes, etc.); canciones, juegos de palabras, adivinanzas, trabalenguas, cuentos, leyendas, fábulas, cuentos, obras de teatro breves, etc.



Segundo Ciclo

UNIDADES PEDAGÓGICAS 4°/5°, 5°/6°

4° año 2020 / 5° año 2021	5° año 2020 / 6° año 2021	6° AÑO
<p>- Saludar y responder en rutinas/canciones/rimas, etc.</p> <p>- Presentarse y presentar a otros</p> <p><i>I am/My name is / This is my (sister) Her name is</i></p> <p>- Describir objetos cotidianos/ animales domésticos utilizando colores y adjetivos.</p> <p><i>My ruler is blue/My dog is small/ I have got two red cars</i></p> <p>- Contar objetos en contexto.</p> <p><i>I have got three pencils/ In the classroom, there are 20 chairs.</i></p> <p>- Expresar gustos y preferencias sobre comidas/ juguetes/ etc.</p> <p><i>I like/I don't like /My favourite is</i></p> <p>- Expresar habilidades.</p> <p><i>I can dance/ I can't rollerblade.</i></p>	<p>- Saludar, responder e iniciar intercambios cotidianos.</p> <p>- Presentar y describir a otros</p> <p><i>This is my friend. Her name is She is tall. She has got hair and eyes.</i></p> <p>-Expresar habilidades propias y de otros</p> <p><i>I can play the guitar. My friend can ride a bike.</i></p> <p>-Describir lugares (la escuela, el hogar, su barrio) utilizando conectores básicos y preposiciones.</p> <p><i>My school is old and big. There is a library but there isn't a computer lab.</i></p> <p><i>This is my neighbourhood.</i></p> <p><i>Here is the baker's. It's opposite the bus stop.</i></p> <p>Solicitar y dar información.</p>	<p>- Saludar, responder, iniciar y sostener intercambios cotidianos.</p> <p>- Presentar y describir a otros.</p> <p><i>This is my mum. She is 37 years old. She works in a supermarket/ She is a nurse.</i></p> <p>- Narrar la rutina diaria utilizando marcadores discursivos.</p> <p><i>I get up at 7 am. First, I have a shower and then I have breakfast. After that, I go to school.</i></p> <p>- Solicitar y dar información.</p> <p><i>Where do you live?</i></p> <p><i>Who is your favourite YouTuber/football player/etc.?</i></p> <p><i>I live with my grandma, my dad and my brother.</i></p>



<p>- Responder preguntas. <i>Have you got a cat? No, I haven't.</i></p> <p>- Leer textos breves y escribir de acuerdo a un modelo con apoyo visual.</p> <p>- Usar estrategias de anticipación para reconocer palabras y ampliar vocabulario para usarlo en otros contextos.</p>	<p><i>Do you like apples?</i> <i>I like toast for breakfast.</i></p> <p>-Leer textos breves y escribir de acuerdo a un modelo con o sin apoyo visual.</p> <p>- Usar estrategias de anticipación para reconocer segmentos del texto para usarlos en otros contextos.</p>	<p>- Expresar preferencias y justificarlas. <i>I like watching films, but I prefer playing videogames.</i> <i>I love football because it's fun.</i></p> <p>- Leer y escribir textos de distintos géneros discursivos. Planear y editar la escritura individualmente, con el docente y/o pares.</p> <p>- Usar estrategias de anticipación para reconocer tramas del texto y patrones discursivos.</p>
<p style="text-align: center;">CAMPOS SEMÁNTICOS SUGERIDOS</p> <p style="text-align: center;">Mi día a día /Mi familia y mi hogar/Mi mascota/Mis amigos/Mi ciudad y mi barrio/</p> <p style="text-align: center;">CONTEXTOS LITERARIOS</p> <p style="text-align: center;">Poesías, canciones, juegos de palabras, adivinanzas, cuentos, leyendas, fábulas, breves obras de teatro, etc.</p>		



7. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Contextualización

La educación artística es un campo particular de construcción de conocimiento. Las disciplinas artísticas enseñan saberes específicos que están a cargo de los docentes de la modalidad.

En el marco de la emergencia sanitaria que atraviesa el país y, atendiendo al rol central que la escuela tiene como organizador social y cotidiano debemos replantearnos las formas de enseñanza y de aprendizaje para la totalidad del sistema educativo en el que se incluye la Educación Artística.

Propósitos

La Propuesta de Educación Artística para el ciclo lectivo 2020-2021 pretende delinear estrategias y expectativas pedagógicas estableciendo lineamientos específicos que aseguren la continuidad por nivel de enseñanza.

Priorización de contenidos

Para el regreso paulatino a las aulas, de acuerdo al cumplimiento de los criterios obligatorios y según la situación de las dimensiones territorial y pedagógica, se priorizarán aquellos núcleos de contenidos que sean comunes a todos los lenguajes artísticos (Música, Danza, Plástica y Teatro). De esta manera, el abordaje como un ciclo único, más allá del lenguaje con el que cuente la escuela, deberá orientarse desde la producción artística al trabajo y organización de las dimensiones espaciales y temporales a través de criterios compositivos, procedimientos y materialidades. Las propuestas de enseñanza deben auspiciar la integración disciplinar, tanto entre los diferentes lenguajes artísticos presentes en los distintos años como con las demás materias.

En esta línea, es que sugerimos trabajar a partir de ejes estructuradores: espacio, tiempo, subjetividad y relato, que se nos presentan como facilitadores para una tarea



conjunta hacia dentro de la modalidad con los diferentes lenguajes y en las posibles relaciones de intercambio con las demás áreas del nivel.

En estos momentos, donde todas estas categorías son lugares de tensión, poder reafirmarse y elaborar propuestas teniendo estos conceptos como brújula, nos resulta indispensable. Poder problematizar estos ejes, atravesados por los contenidos se propone como un abordaje que permita interpelar los intereses e inquietudes de niñas y niños en un contexto tan particular.

Los contenidos priorizados son:

- Formas de interacción a partir del movimiento el sonido y el entorno.
- El cuerpo en los diferentes espacios: real, personal, parcial, total, social, imaginario, virtual. La acción.
- Nociones temporo–espaciales-energéticas: adelante-atrás, arriba-abajo, derecha-izquierda, cerca-lejos, adentro-afuera, rápido-lento, fuerte-suave.
- La voz, la palabra, el relato.
- El conflicto.
- Forma. Contraste
- Texturas visuales, táctiles y sonoras. Tramas
- Relaciones de figura fondo. Encuadre, foco.
- Simetría y asimetría. Equilibrio y desequilibrio.
- Composición en el espacio bidimensional y tridimensional
- La improvisación a partir de diferentes objetos, imágenes, textos, fragmentos musicales.
- Procedimientos compositivos con los elementos del lenguaje
- Selección de materiales
- La producción
- La observación reflexiva. El análisis
- La recepción.



Consideraciones para enseñar

Como se sostiene en los diseños curriculares y los documentos de la modalidad y niveles, la educación artística es un campo específico de construcción de conocimiento. Por tanto consideramos que si existen probabilidades de una nueva etapa que incluya instancias de presencialidad, es fundamental que en esa oportunidad haya una participación activa y concreta de las y los docentes de educación artística. Ponemos énfasis aquí, en que las disciplinas artísticas constituyen saberes propios que no pueden ni deben estar a cargo de la maestra del nivel.

Sostenemos que el abordaje de algunos conceptos y contenidos específicos de nuestra área, son prioritarios para construir la ansiada pero compleja vuelta. Consideramos también que este regreso debe hacerse conjuntamente con la o el docente del nivel y el acompañamiento del resto de actores de la comunidad en una propuesta conjunta y colaborativa. Esta además, deberá garantizar todos los resguardos y consideraciones de cuidado con los espacios y normas de higiene y contacto, entre otras.

Sería pertinente:

- El trabajo articulado entre la o el docente del nivel y la o el docente de artística en relación a las concepciones temporo-espaciales. Volver a las aulas implica un re conocer espacios habituales pero no transitados durante mucho tiempo. Asimismo, las relaciones personales e interpersonales demandarán un nuevo reconocimiento del cuerpo y sus posibilidades en relación con otras y otros en sus formas de vincularse.
- El abordaje de contenidos para re pensar y recuperar los hábitos de trabajo necesarios para que en el breve tiempo de trabajo que se tenga, sean saludables y efectivos en lo relacional y en lo pedagógico.
- La articulación entre experiencias cotidianas, y conceptos propios de los lenguajes para pensar producciones de sentido que den cuenta y sinteticen sus días en el marco del aislamiento.
- La construcción colaborativa desde los lenguajes artísticos presentes en la escuela para el desarrollo de la etapa de reencuentro escolar. Aporte de metodología propia que ayude al fortalecimiento de los vínculos y a la adaptación a las nuevas formas de convivencia escolar.



Para una propuesta de trabajo compartido, sugerimos partir de uno o más proyectos que articulen las diferentes áreas. Consideramos apropiado partir de un tema que surja de la singularidad del momento y que sea convocante para las niñas y niños y se organice además, en objetivos de aprendizaje consensuados por todas las áreas.

Se propone revisar y organizar campos de conocimiento común a partir del conjunto de contenidos prioritarios, a fin de que las prácticas educativas puedan contemplar experiencias que garanticen una amplitud conceptual

Consideraciones para evaluar

Las experiencias estéticas se crean y recrean constantemente constituyendo actos cognitivos que involucran acción y reflexión, y en este sentido, conocer en las disciplinas artísticas, implica sistematizar esas experiencias en la búsqueda por construir sentido.

Las propuestas de integración disciplinar y situadas, proporcionan formas de conocimiento del mundo, por lo que, deben atender a estimular la curiosidad y el interés teniendo en cuenta materialidades, procedimientos, técnicas, al servicio de la construcción de sentido. La educación artística además, brinda herramientas para explorar, examinar, tantear, partiendo desde los intereses de las niñas y los niños y es un área ineludible para abordar las vivencias ocurridas en este tiempo y en este particular contexto.

A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos estén en condiciones de identificar las estructuras a partir de las cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir como productores, revisar su lugar como público espectador y considerar la incidencia decisiva del contexto en cada una de estas instancias.

Por estas razones el énfasis en las propuestas de enseñanza estará puesto en las instancias productivas, como la principal dimensión en la que convergen los diferentes lenguajes. Las mismas proveerán indicadores de avance en relación a una evaluación contextualizada y formativa que dé cuenta de la situación particular de cada alumno o alumna en relación a su experiencia de continuidad pedagógica.



De acuerdo a la priorización curricular propuesta podemos tomar como algunos de esos indicadores aquellos que den cuenta de la posibilidad de explorar, producir observar e identificar en relación al trabajo con el espacio el tiempo la forma y el relato. A su vez debe observarse que ese proceso implique construcción de sentido y el desarrollo tanto de la capacidad de construcción poética como de la selección de materiales y procedimientos.

Descripción de logros de aprendizaje a apoyar

Los logros en el proceso de enseñanza aprendizaje que deben ser valorados y sostenidos se centran en el desarrollo de los lenguajes artísticos como campo de construcción poética y metafórica que colabore con la lectura y la transformación de la realidad.

Recursos a disposición

Los materiales didácticos que se utilicen deben ser los mínimos indispensables teniendo en cuenta su higiene y desinfección antes y después del uso (por ejemplo pinceles o instrumentos musicales). No deben usarse materiales que se compartan y no puedan cumplir con una limpieza que garantice la salud de estudiantes y docentes.

Se recomienda hacer relevamiento de los espacios disponibles en cada institución que garanticen la ejecución de los protocolos de cuidado y distanciamiento social en los se puedan desarrollar las actividades con grupos reducidos.

Acerca de la combinación de lo presencial y lo no presencial

Desarrollar propuestas pedagógicas artísticas que integren las instancias presenciales y no presenciales en las que se priorice:

- Elaborar estrategias de enseñanza que desde la producción artística auspicien el trabajo alternado entre la presencialidad y la no presencialidad.
- Enfatizar el desarrollo aquellos saberes prioritarios que sean factibles de construir en breves períodos de tiempo, conforme a la alternancia presencialidad -no presencialidad y de acuerdo a las características y posibilidades institucionales.



- Diagramar intervenciones y proyectos que ayuden a recuperar hábitos de trabajo y la consecuente autonomía responsable en las y los estudiantes, priorizando la matrícula que encontró dificultades en la continuidad pedagógica debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.
- Se sugiere diseñar actividades para pequeños grupos que faciliten la comunicación con las y los estudiantes y sus familias y la integración entre las instancias presenciales y no presenciales.
- Los materiales y recursos que se utilicen en las instancias de producción en la presencialidad deben ser los mínimos e indispensables y deberán respetar los criterios sanitarios obligatorios dispuestos por las autoridades.
- Cada institución, de acuerdo a la planta de docentes de educación artística con la que cuente, deberá coordinar y organizar la presencia de los mismos, por lo que se sugiere priorizar la concentración de tareas de las y los docentes en un establecimiento con el fin de evitar el traslado a distintas instituciones, situación que caracteriza a las y los docentes de la modalidad.
- Para la vuelta a la presencialidad en el marco del aislamiento se considera como posibilidad que uno de los días de asistencia presencial el docente de artística acompañe al docente del grupo. Esta decisión dependerá de los protocolos de higiene y seguridad, por tanto también cabe la posibilidad que alguna/os docentes de artística tengan a cargo la presencialidad de algunos grupos.
 - Sugerencias de qué se recomienda que se enseñe / incluya en la presencialidad: Priorizar el cuerpo como foco de experiencias en aquellas situaciones pedagógicas donde la condición presencial lo permita, ya que la misma determina la posibilidad de un abordaje perceptivo sensible, que se ausenta en su complejidad en las instancias no presenciales.
 - Sugerencias para la organización de la no presencialidad: Desarrollar propuestas que de ser posibles tengan continuidad con los acontecimientos pedagógicos presenciales en donde se puedan retomar conceptos y procedimientos para ser profundizados y luego reelaborados en otra etapa presencial.



8. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA EDUCACIÓN FÍSICA

En el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio, la DGCYE se propuso firmemente seguir haciendo escuela y sosteniendo los vínculos con toda la comunidad educativa más allá de la no presencialidad.

Se prevé un retorno a los edificios escolares con modelos de organización particulares entre la no presencialidad y la presencialidad que permitan garantizar el derecho a la educación y a la salud donde no habrá una estructura rígida y uniforme sino un orden situado en función de cada contexto

Este modo de organización deberá asegurar las mejores condiciones de enseñanza en este contexto para garantizar las trayectorias de las y los estudiantes con aprendizajes significativos. Es por ello, que desde la Dirección nos proponemos acompañar y orientar específicamente a las y los docentes, equipos directivos y las y los inspectores, sobre cómo plantear situaciones de enseñanza para continuar garantizando derechos.

En este sentido, la Dirección de Educación Física en el Nivel Primario define orientaciones para la vuelta a la presencialidad que pretenden ofrecer herramientas para organizar la tarea que continúa a la no presencial, valorando la diversidad de experiencias de todas y todos las/os actores de cada comunidad educativa.

Luego del tiempo de aislamiento social, preventivo y obligatorio esta Dirección, a partir de los lineamientos de la Subsecretaría de Educación, centra su atención en “sostener los vínculos” y en continuar haciendo foco en abordajes con intención lúdica y donde se revalorice el aspecto sociomotor de cada propuesta para profundizar el proceso de continuidad pedagógica.

El enfoque de la Educación Física

“En la actualidad, la Educación Física es concebida como práctica social que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como *disciplina pedagógica* en el ámbito educativo. Allí interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la *corporeidad* y *motricidad* de los sujetos, en la apropiación de bienes culturales específicos, como las prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de



vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas. En este sentido, la Educación Física contribuye a la *formación integral* de los sujetos, considerando a los estudiantes en su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social²⁰

La Educación Física en el Nivel Primario se configura desde un enfoque que contempla el abordaje de la clase desde:

- la *complejidad* que plantea la corporeidad y motricidad, entendiendo las múltiples variables que intervienen en la clase (desde la infraestructura hasta las intervenciones del docente),
- la enseñanza basada en la *comprensión del hacer corporal y motor*, es decir que propicia el aprendizaje comprensivo priorizando estrategias que promuevan dicha comprensión
- La *grupalidad*, el aprendizaje compartido y la construcción de ciudadanía. Cuando se llevan adelante diversas prácticas corporales, la interacción entre las y los participantes del grupo, lejos de ser una variable externa a sus procesos, es estructurante de los aprendizajes. Es por ello que la interacción debe tratarse como un objeto de análisis y de conocimiento.
- Las clases posibilitan experiencias de convivencia democrática y propician la *construcción de ciudadanía* cuando son concebidas como espacios de encuentro y aprendizaje, en los cuales las/os niñas/os constituyen grupos, desempeñan roles diversos, se organizan en forma participativa, se comprometen con el hacer corporal y motriz y toman decisiones.
- por último, propone al *juego* en sus cuatro perspectivas; el juego por el juego mismo, el juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico y de resolución de problemas, el juego como medio de socialización y el juego como objeto de conocimiento, propio de la cultura corporal.

Este enfoque en la enseñanza de la Educación Física, atendiendo al contexto actual, debe ser reconfigurado sin perder la esencia. Será necesario, propiciar la enseñanza con propuestas que sostengan una unidad de sentido a partir de las tres ideas organizadoras que prescribe el Diseño Curricular, disponibilidad de sí mismo, la

²⁰ DGCYE DC 2017



interacción con las y los otras/os, la relación con el ambiente, que cobran especial sentido en estos momentos.

Orientaciones en relación a las propuestas de enseñanza

Siempre con base en los propósitos del Nivel, esta modalidad recupera y remarca desde su especificidad la relevancia de “Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, como sujetos de derecho, en actividades motrices compartidas, que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos, la convivencia democrática y la construcción de la ciudadanía”²¹

Tomando este propósito como irrenunciable y en función de facilitar el ajuste de cada propuesta diseñada para ser significativa para cada escuela, cada grupo y cada estudiante, se sugiere priorizar propósitos según corresponda a cada ciclo y a cada situación de modo de recuperar los avances que hayan tenido las y los estudiantes, ayudarlas y ayudarlos a retomar saberes sobre prácticas propias de la cultura corporal, adecuadas al grupo, a partir del modelo de educación inclusiva y que promuevan abordajes crítico de las distintas práctica específicas de la Educación Física.

A continuación, se explicitan *propósitos ajustados al contexto* que podrían servir de ejemplo, guía u orientación sin ser una prescripción.

Primer ciclo:

- Favorecer la apropiación y utilización de habilidades motoras básicas y combinadas, con objetos propios o sin ellos, en diferentes situaciones motrices con utilización de nociones corporales, espaciales y temporales, como así también promover diferentes formas de expresión y comunicación corporal y gestual.
- Propiciar la participación en diversas prácticas ludomotrices compartidas, construyendo el sentido del juego, la constitución de grupos a partir de la aceptación y valoración de cada una y cada uno.

Segundo ciclo:

²¹ DCNP 2017



- Favorecer la apropiación de habilidades motoras básicas y combinadas, en diferentes situaciones motrices con creciente complejidad.
- Propiciar la participación en diversas prácticas ludomotrices, gimnásticas, expresivas y deportivas compartidas y favorecer la constitución de grupos a partir de la aceptación y valoración de cada una y cada uno.
- Promover la manifestación de formas de expresión y comunicación corporal, elaborando composiciones grupales que incluyan diferentes gestos, posturas y ritmos.

Tomando estos propósitos y en función de facilitar el ajuste de cada propuesta diseñada a la medida de cada escuela, cada grupo y cada estudiante, se sugiere priorizar objetivos y contenidos según corresponda a cada situación de modo de recuperar los avances que hayan tenido las y los estudiantes y continuar las propuestas específicas y significativas.

Las propuestas didácticas deberán posibilitar el ajuste y complejización de los objetivos y los contenidos a partir de los agrupamientos definidos por el Nivel Primario para este contexto: Unidad pedagógica, 3° y 4° año como así también 5°- 6° año.

En el marco de la Continuidad Pedagógica, la Dirección de Educación Física ha orientado sobre propuestas que permitan continuar abordando contenidos específicos vinculados al juego y las prácticas ludomotrices.

“El contexto actual nos desafía a encontrar variadas estrategias para seguir jugando juntas y juntos, a pesar del distanciamiento social. El juego resulta imprescindible para sostener el vínculo con nuestras y nuestros alumnas y alumnos a través de propuestas con contenidos específicos de nuestra Modalidad (...)”²² donde el objetivo de las propuestas será el abordaje de saberes específicos que construyan, reconstruyan y refuercen vínculos.

Se trata de retomar, continuar y secuenciar los temas abordados según las necesidades de cada estudiante y revalorizar el aspecto sociomotor de cada propuesta en función del progresivo paso a la presencialidad y en la medida que cada situación lo permita. En este sentido, “(...) vale aclarar que no existe acción humana que no sea

²²Dirección de Educación Física “Encuentro de Juegos Sociomotrices y Deportivos Escolares”, en contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio. (PRIMERA ETAPA)



sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. (...)”²³

Entonces, será necesario, garantizar la enseñanza desde la genuina comprensión de las individualidades donde se sostenga la presencia de contenidos de los cinco Bloques y donde la consigna planteada por la o el docente exprese en cuál ha focalizado su intencionalidad pedagógica.

Dados estos abordajes articulados entre contenidos de distintos bloques será posible interpelar a las y los estudiantes desde propuestas didácticas que posibiliten abordar más de un contenido específico. También se debe considerar el valor pedagógico de las propuestas articuladas con otras áreas en proyectos comunes y colaborativos que generen propuestas convocantes y significativas donde se puedan tomar como transversales la Educación Sexual Integral, las Tecnologías de la información y la comunicación, la educación en la diversidad, la educación para la salud entre otras en función de abordar contenidos de modo organizado y de forma integrada.

En este sentido, es necesario considerar para las propuestas didácticas:

- Una evaluación diagnóstica que permita recabar información sobre las singularidades de cada estudiante. Es importante que docentes y estudiantes compartan y conozcan información en relación a contenidos abordados, modos en que fueron recibidos y transitados por cada estudiante durante las propuestas de enseñanza virtuales o a distancia para poder tomarlos como punto de partida para un abordaje que atienda la relación consigo mismo, con las y los otras/os y con el ambiente en el contexto del modelo organizacional que se seleccione para cada institución para el retorno a la escuela y basado en propuestas presenciales y no presenciales. Diseñar una o varias situaciones –con sus correspondientes instrumentos de recolección de información– que permitan evaluar las experiencias que transitaron las y los estudiantes y que les permitirán acceder a una nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje
- Relevar las expectativas, intereses, representaciones y deseos de las y los estudiantes
- Sostener propuestas en línea con cada Proyecto Institucional y con el enfoque para la enseñanza de la Educación Física en particular.
- Recontextualizar las propuestas según la redefinición de propósitos educativos.

²³ Diseño Curricular Nivel Secundario para 2° año



- Retomar, continuar y secuenciar los temas abordados, adecuando las propuestas a las no presenciales abordadas durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio.
- Diseñar propuestas que aborden contenidos de más de un bloque de manera articulada haciendo foco en la sociomotricidad con centralidad en la grupalidad, la inclusión y la democratización.
- Diseñar propuestas articuladas con otras áreas y significativas, en función de cada escuela y cada grupo en directa relación con el modelo organizacional adoptado por la Institución.
- Vincular el abordaje de los contenidos en función de los agrupamientos definidos por el Nivel Primario (Unidad pedagógica, 3°- 4° y 5°- 6).
- Articular las propuestas presenciales con nuevas no presenciales, sincrónicas y asincrónicas.

Consideraciones para la enseñanza

En función de su planificación como hipótesis de trabajo, es necesario que cada docente priorice:

- el abordaje de contenidos que atiendan a la comprensión del hacer corporal y motriz.
- la atención a la grupalidad que promueva la cohesión de cada grupo.
- el uso de variadas estrategias de enseñanza y la variabilidad de la práctica.
- abordajes que contemplen las ideas organizadoras: la disponibilidad de sí mismo, la interacción con las/os otras/os y la relación con el ambiente
- abordajes de contenidos de más de un bloque por propuesta didáctica.
- abordajes de contenidos específicos como la conciencia y la constitución corporal, las prácticas ludomotrices, gimnásticas, atléticas, motrices expresivas y vinculadas con el ambiente natural a partir de tareas, actividades y juegos que posibiliten interpretar, comparar, analizar, comprender, probar, compartir, intercambiar, reflexionar, evaluar y que puedan ser implementadas y/o faciliten próximas experiencias.



- clases en espacios al aire libre (patios y/o plazas cercanas) y en línea con la normativa vigente. En caso que las clases se desarrollen en patios internos y/o pasillos deberán estar ventilados el mayor tiempo posible.
- administrar los tiempos escolares de modo de respetar los tiempos de las clases y de los recreos y/o eventos especiales, priorizando el respeto por el distanciamiento físico.
- propuestas sin contacto físico respetando el distanciamiento mínimo de dos metros entre personas.
- propuestas sin material y/o con materiales individuales, siempre enmarcado en los protocolos de higiene específicos.
- adaptar las reglas de los juegos, juegos sociomotores y juegos deportes colectivos de manera de controlar el acercamiento físico entre estudiantes, por ejemplo, juegos reducidos en canchas amplias, con espacios de desplazamientos restringidos y/o delimitados.
- adaptar ejercicios, actividades y/o tareas con elementos individuales personales.
- construir materiales que sean de uso personal, por ejemplo, para abordar juegos alternativos.
- evitar actividades en las que haya que tocar superficies y anticipar el uso de material para su previa desinfección.
- reforzar las medidas de prevención durante la clase y luego de la clase (lavarse las manos correctamente)
- construir con las y los estudiantes cartelera visible con las normas básicas de seguridad y colocarlas en las instalaciones y espacios de uso común, por ejemplo, en un proyecto de articulación con Prácticas de Lenguaje.

Consideraciones para la evaluación

La Dirección de Educación Física en la Circular Técnica N° 2/20 presenta orientaciones específicas para la enseñanza y evaluación de la Educación Física, a partir de las decisiones tomadas por la Subsecretaría de Educación en el Documento Base del año en curso “Enseñanza y Evaluación” en relación a la calificación, asistencia y valoración pedagógica en los diferentes Niveles y Modalidades.



El Documento Base “Enseñanza y Evaluación” explica que esta situación excepcional implica elaborar propuestas de enseñanza y evaluación que tengan en cuenta las características del momento particular que estamos atravesando y “(...) nos desafía a abordar estos procesos desde un enfoque multirreferencial con el propósito de no caer, por ejemplo, en la simplicidad de evaluar el rendimiento motor aislado de los/as estudiantes. Se trata, más que nunca, de sostener la mirada integral de cada sujeto, su contexto, lo que éste le permite hacer y lo que no es posible.”²⁴

Así, “la Educación Física promueve la conquista de la disponibilidad corporal y motriz y contribuye a la constitución de la subjetividad, favoreciendo el desarrollo integral de las personas desde y hacia aprendizajes comprensivos. La herramienta y estrategia para valorar estos aprendizajes desde una mirada integral y en contexto de pandemia, es la combinación de actividades lúdicas con interrogantes que promuevan la reflexión y la creatividad. A partir de este criterio, la Dirección de Educación Física diseñó propuestas para orientar los procesos de enseñanza que se encuentran disponibles en <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>”²⁵

Es necesario analizar la evaluación como un proceso y de modo recursivo para interpelar nuestras decisiones pedagógicas y didácticas con el principal objetivo de mejorar las trayectorias educativas de las y los estudiantes. En esta dirección es que será necesario definir criterios²⁶ de evaluación y autoevaluación.

Orientaciones para estudiantes y sus familias

Cada institución educativa en tarea articulada con sus Inspectores e Inspectoras, de acuerdo a las características locales y en función de la normativa y los protocolos vigentes decidirá el modelo de organización que adoptará para volver a la escuela.

Los integrantes de cada escuela y cada comunidad educativa forman parte de un engranaje delicado y necesario para posibilitar que el trabajo pedagógico con las y los

²⁴ Dirección de Educación Física Circular Técnica N° 2/20

²⁵ Circular Técnica N° 2/20

²⁶ Rasgos o cualidades específicas que se espera que manifiesten las/os alumnos/as al efectuar un desempeño o analizarlo o generar un producto entre otras posibles manifestaciones de apropiación de un saber.



estudiantes se lleve adelante en un ambiente seguro para todas y todos, donde la base que le dará estructura estará dada en sostener, reforzar, cuidar y enriquecer los vínculos.

Así, la comunicación, el respeto por las normas y por los otros, el cuidado personal y de las/os demás, así como el cuidado del ambiente por parte de cada uno y cada una de los que conforman la Escuela permitirán llevar adelante el modelo de organización que corresponda a cada situación.

Se sugiere que las familias puedan mantener una comunicación fluida con la institución a fin de transmitir sus expectativas y dudas, sobre el desarrollo de las clases de Educación Física en este nuevo contexto, espacios, tiempos, horarios, entre otros, a fin de acompañar a las y los estudiantes.

Para finalizar

El año 2020 nos presentó un escenario inédito. Fue y sigue siendo imprescindible la comunicación permanente entre la escuela y las familias para garantizar que niñas y niños sigan aprendiendo a pesar de la pandemia de Covid-19 y que continúen cuidándose y cuidando a las personas de nuestro entorno.

Acompañemos a las y los estudiantes del Nivel Primario a transitar esta última etapa del año desde el modelo de organización adoptado para que, cuando sea posible, volvamos todas y todos a la escuela... ¡ese lugar del que nunca nos fuimos!



COMUNICACIÓN A LAS FAMILIAS

Queridas familias:

El vínculo entre las familias y la escuela se ha visto muy fortalecido en este contexto tan particular que la pandemia impuso. Es por eso que la Dirección Provincial de Educación Primaria quiere dirigirse a las familias de nuestras niñas y niños.

Sabemos que la casa no es la escuela y que la familia no es el docente. Por ello queremos, en primer lugar, agradecer y valorar profundamente el acompañamiento que han realizado en este período de ASPO y de Continuidad Pedagógica.

Muchos y muchas de ustedes tomaron las propuestas de las y los docentes y las trabajaron en familia. Esto supuso momentos compartidos de lecturas, de escrituras, algunos cálculos y, seguramente, cantidad de horas dedicadas a las tareas escolares. Este acompañamiento, junto con la responsabilidad institucional, ha posibilitado establecer las condiciones necesarias para sostener la relación con la escolaridad.

Esta segunda parte del año nos encuentra en situaciones muy diversas, principalmente por las características particulares que las condiciones sanitarias tienen. Sin embargo, indudablemente, en cada rincón de la Provincia se hace presente la pregunta por cómo se sigue.

En respuesta a esta inquietud, queremos contarles que se ha decidido que todos continúen, compartimos con ustedes se ha decidido que todos continúen en 2021 en el año siguiente al que cursan actualmente. Cada año formará con el siguiente una unidad pedagógica: 1° y 2°; 2° y 3°; 3° y 4°; 4° y 5°; 5° y 6°. Se han seleccionado para esta emergencia los contenidos prioritarios de cada unidad pedagógica (contenidos que los chicos tendrían que haber aprendido en 2020 y los que deberían estudiar en 2021).

Todos los docentes de la escuela se comprometen a retomar aquellos contenidos que no han podido enseñarse en estos meses y a avanzar con los correspondientes del año siguiente. De ese modo, el sistema educativo evita que la pandemia afecte la trayectoria educativa de los estudiantes.

Hoy, más que nunca, tenemos que unificar esfuerzos para aprovechar el tiempo que nos queda de este ciclo lectivo. Habrá niños y niñas que podrán volver a clase, con protocolos previamente delimitados, habrá quien continúe con las propuestas a distancia y habrá otros que transiten en forma complementaria unos y otros escenarios.

Es por ello que, en segundo lugar, queremos pedirles que redoblen el esfuerzo. ¡Los necesitamos! En este nuevo período, la participación activa de las familias se vuelve fundamental y la comunicación fluida y cotidiana con la escuela también.

Contamos con todos y con todas ustedes.



NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, SECUNDARIA AGRARIA Y SECUNDARIA TÉCNICA

CURRICULUM PRIORITARIO

Presentación

La segunda parte del año nos encuentra en situación de continuidad pedagógica en el marco del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Es reconocido que, a lo largo del año, los equipos directivos y docentes desplegaron distintas formas organizativas para la implementación de dicha continuidad pedagógica, en función de las características de su comunidad educativa. La variación en este sentido fue grande, tanto como lo es la diversidad de instituciones y comunidades educativas de la provincia de Buenos Aires. Así, con gran esfuerzo, en las escuelas se pusieron en funcionamiento distintas estrategias y soportes para brindar las tareas y comunicarse con las y los estudiantes.

Para continuidad pedagógica en la segunda parte del año 2020, y su continuidad en 2021, se confirma la continuidad del aislamiento y las clases a distancia, aún cuando no se descarta la posible reorganización institucional que habilitaría su alternancia con la presencialidad.

En este contexto, el presente Documento tiene como propósito presentar lineamientos para el trabajo escolar y la enseñanza en el escenario de esta segunda etapa. Respecto de esto, uno de los aspectos centrales son los lineamientos pedagógicos y la priorización de contenidos para los que se definieron orientaciones curriculares por área curricular.

Fortalecimiento de trayectorias educativas: vínculos y cuidado

En esta situación inédita por la que estamos atravesando, un núcleo importante de la tarea de los distintos actores educativos es sostener el vínculo pedagógico con las y los estudiantes a fin de generar todas las condiciones posibles para implementar una



política de cuidado que fortalezca los lazos educativos y afectivos, pensando otras maneras de estar cerca haciendo escuela.

Las y los estudiantes se constituyen siempre en una relación con otros/as. Los lugares en que las y los docentes nos posicionamos y posicionamos a nuestro/as estudiantes resultan determinantes en la trayectoria que ellas y ellos tengan en la escuela, y por ende, influyen también en sus proyectos para el futuro. Entre los múltiples desafíos que nos atraviesan, hacer lugar a las y los estudiantes en la escuela, invitarlas e invitarlos una vez más al encuentro con el saber y el deseo de conocer son tareas a las que los/as adultos/as no podemos renunciar. En este sentido, cabe recordar también el lugar clave de las y los preceptores en la comunicación y el intercambio con docentes y en el diálogo próximo con estudiantes y familias.

Entonces, resulta necesario seguir pensando y proponiendo estrategias institucionales para trabajar tanto con las y los estudiantes que mantuvieron el contacto, como con aquellos/as que no mantuvieron contacto con la escuela durante la continuidad pedagógica.

La continuidad pedagógica como acompañamiento

El principio de continuidad pedagógica sostenido desde el inicio se asocia a la priorización de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. En este sentido, planificar, enseñar y sostener el vínculo con ellas, ellos y sus familias implica tomar como punto de partida el impacto que tiene la no presencialidad sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sabemos que la distancia terminó por acentuar algunos problemas como la desigualdad, marcado claramente por quienes han podido estar vinculados a la escuela y quienes no, o lo han hecho con interrupciones. Pero también sabemos que las escuelas secundarias bonaerenses y todos sus actores estuvieron al frente de un gran trabajo para garantizar el derecho a la educación.

Las actividades escolares a distancia se desarrollaron con una gran diversidad de situaciones y prácticas. Cabe reconocer que las y los estudiantes han transitado, a pesar de todas las dificultades, procesos de aprendizaje que deben ser considerados como parte de su formación. Así también, sabemos que —en el marco del



aseguramiento del derecho a la educación— las escuelas deben velar por el sostenimiento de todas las trayectorias educativas.

En particular, con los/as estudiantes que estuvieron desvinculados y que se reincorporen a la escolaridad en cualquier momento de la segunda etapa, se propone avanzar en el trabajo interareal, a partir de las definiciones para cada área/materia, expresadas en el currículum prioritario. Esas tareas deben tener una perspectiva de mediano plazo, ya que no busca el propósito de acreditación de un tiempo que no estuvo, sino sumar aprendizajes que le permitan una inclusión efectiva en su grupo de clase.

La continuidad pedagógica es una condición de la escolarización en la que resulta fundamental el trabajo colectivo de inspectores/as, equipos directivos, docentes y de toda la comunidad educativa, para garantizar trayectorias educativas continuas y completas de las y los estudiantes. Es un principio de acción educativa que debe garantizarse con decisiones de supervisión, institucionales y de enseñanza.

Lineamientos para la organización de la enseñanza

Esta segunda etapa del año en el contexto que estamos transitando nos pone en situación de priorizar contenidos, en el marco de los NAP, los Acuerdos Federales y de los Diseños Curriculares del Nivel Secundario.

Este apartado comprende una serie de orientaciones y recomendaciones sobre especificaciones curriculares generales y luego por áreas.

La continuidad de la escolarización a distancia nos situó frente a un escenario en el que fue necesario tomar decisiones institucionales y pedagógicas inéditas.

En esta etapa, es fundamental que los directivos fortalezcan el trabajo en equipo con los/as docentes para el logro de acuerdos en torno a la enseñanza.

Sobre la reorganización curricular y la priorización de contenidos

La continuidad pedagógica en estas instancias implica y compromete a organizar y priorizar el currículum para el resto del año escolar 2020 y su continuidad en el 2021.

Como se sostiene en la Resolución del CFE N° 367/20:



“El proceso de reorganización y priorización curricular refiere a la reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos para los años/grados/secciones en las normativas curriculares vigentes para cada ciclo y nivel del sistema en cada una de las jurisdicciones, de manera de asegurar el cumplimiento de los propósitos formativos en un nuevo reordenamiento temporal de mayor alcance al año calendario/año escolar, fundado en unidades que el sistema ya prevé. **En otras palabras, la priorización curricular recupera aquello que se considera altamente formativo, que genera interés en las y los estudiantes y permite proyectar institucionalmente este año y el próximo como una unidad, seleccionando lo que se considera fundamental recuperar y profundizar, tomando decisiones colectivas con todo el cuerpo docente**”.

La priorización curricular asume a cada **ciclo** como horizonte de apropiación, es decir, un conjunto de años que se articulan en torno a ejes estructurantes de saberes y experiencias en las distintas áreas de conocimiento.

En este marco, las decisiones para esta etapa tienen que poder articularse en una planificación flexible, en lo posible realizada en forma colaborativa entre los/as profesores/as de cada institución, considerando la **organización por ciclo y área**.

Para ello, consideramos necesario

- **Informar la priorización curricular 2020-2021**; es decir, establecer cuáles son los saberes que constituyen la centralidad de cada área, cuyo aprendizaje es imprescindible para profundizar otros saberes —y desarrollar los propósitos formativos de las materias que integran el área—.
- **Articular los procesos de enseñanza a distancia con los de la presencialidad** (cuando esto fuere posible). La posible alternancia entre ambas nos sitúa frente a un escenario en el que es necesario tomar decisiones pedagógicas respecto de los saberes y las prácticas que se priorizarán para trabajar en una y en otra, y cómo se articulan ambos procesos de enseñanza.
- Elaborar **propuestas contextualizadas de enseñanza**, pensadas en función de los aprendizajes de las y los estudiantes. Diseñar actividades considerando los propósitos del área y mirando qué experiencias formativas pretendemos que tengan los/as estudiantes, de tal modo que se constituyan en aprendizajes significativos en ese proceso. Proponer actividades con relación a los desafíos de pensamiento y a las



interacciones sociales que queremos que los/as estudiantes pongan en juego, pensados en términos de progresión de sus aprendizajes.

- Acompañar, mediante el **abordaje de prácticas de lectura y escritura, la construcción de la autonomía** de las y los estudiantes, entendiendo que no es la distancia la que la produce, sino las intervenciones docentes. Leer, escribir y argumentar oralmente son ejes centrales del Diseño Curricular. Recuperemos lo que nos propone para potenciarlo y enriquecerlo.

En cuanto a la evaluación, en consonancia con lo planteado en el Documento Base sobre “Enseñanza y Evaluación. 3ra etapa” realizado por la Subsecretaría de Educación, la resolución del CFE N° 368/20 y el documento sobre evaluación que forma parte de la presente resolución, se vuelve a destacar que:

“(…) hay una dimensión de la evaluación que implica la elaboración de información descriptiva y cualitativa sobre los logros y las dificultades que se dieron en el proceso de construcción de conocimiento. Esta información orienta la enseñanza y, paralelamente, es una manera de comunicar los avances obtenidos a estudiantes y familias” (...) Es necesario valorar pedagógicamente lo que se realiza, evaluar para mejorar y reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.” (Subsecretaría de Educación, 2020:3).

A su vez, retomando la Circular Conjunta N° 1/20 (DPESec, DPETP, DEE), se considera que el objeto de evaluación es la trayectoria y el criterio evaluativo central es la actividad de las y los estudiantes como indicador de continuidad pedagógica y su vinculación con la tarea docente. A continuación, reseñamos los principales ítems:

- La evaluación será pedagógica, valorativa y de proceso. Su detalle forma parte del Anexo II de la presente resolución.
- Se deben tomar como parámetros para la valoración pedagógica, la enseñanza realizada, los temas y orientaciones que se hayan podido brindar efectivamente.
- La valoración tomará en cuenta las actividades y las vinculaciones que han realizado las y los estudiantes con una mirada centrada en lo que sí pudieron lograr, más que remarcar punitivamente la falta.



- Se recomienda especialmente realizar devoluciones que favorezcan la retroalimentación para que inviten a seguir aprendiendo. Las devoluciones pueden ser individuales y/o grupales, a través, de distintos medios y con distintos recursos (un párrafo, powerpoint, un video, etc.).

Asimismo, se debe tener en cuenta que las propuestas curriculares planificadas por áreas o interáreas, convocan a pensar e implementar criterios e instrumentos de evaluación en forma conjunta.

En este escenario, en el cual las desigualdades preexistentes se han hecho más evidentes, la escuela sigue siendo el espacio de la posibilidad y oportunidad para todas y todos los/as estudiantes de nuestra Provincia. Resulta necesario promover espacios en los cuales la palabra se ponga al servicio de la escucha y genere instancias de intercambio y diálogo para conocer las inquietudes, inseguridades, intereses, aspiraciones de nuestros/as estudiantes y despertar el deseo de aprender en este contexto de excepción.

Estamos convencidos/as de que cuando convocamos a las y los jóvenes a la tarea de inventar, crear y hacer, cuando sienten que son verdaderamente protagonistas de una historia, ponen apasionadamente todos sus potenciales intelectivos y amorosos en realizar la tarea para la cual son convocados/as.

Organización del documento

Este documento presenta las siguientes priorizaciones curriculares para el nivel:

1. Áreas del lenguaje (Prácticas del Lenguaje, Literatura e Inglés) (p.226)
2. Matemática (p.281)
3. Ciencias Sociales (p. 292)
4. Formación política/ciudadana (p. 307)
5. Ciencias Naturales (p. 323)
6. Educación Artística (p. 333)
7. Educación Física (p. 337)
8. Modalidad de Educación Técnica y Agraria (p. 344)



1. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA ÁREAS DEL LENGUAJE

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE, LITERATURA E INGLÉS EN EL NIVEL SECUNDARIO EN EL CONTEXTO DE LA CONTINUIDAD PEDAGÓGICA

Introducción

Nos encontramos frente a una situación al mismo tiempo excepcional y específica, en la que cambiaron las condiciones didácticas, las maneras en las que se pueden desarrollar las intervenciones docentes, las posibilidades que tienen las y los estudiantes de intercambiar entre sí, los modos de comunicación, entre otras cosas. En este marco, la enseñanza de las prácticas del lenguaje también cobró una nueva dimensión. Por un lado, la inmediatez de los intercambios entre docentes y estudiantes se vio mediada por las tecnologías o diferidas en el tiempo y el espacio: ese diálogo presencial que implica el aula se vio atravesado por el distanciamiento y adquirió nuevas características. Por otro lado, se produjo un cambio físico en el aula: ya no estamos en un espacio en el que se puede colgar carteles, escribir en el pizarrón, sentarse con un compañero, hacer afiches, conservar la historia de la enseñanza y al aprendizaje, intercambiar opiniones, leer con otros... Todas estas cuestiones plantearon la necesidad de revisar las planificaciones que se habían definido al inicio del año e, incluso, a la reformulación del conjunto de las propuestas de enseñanza para construir caminos alternativos y dar continuidad a la enseñanza en el contexto del aislamiento.

La presente propuesta está enmarcada en los diseños curriculares del Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires y tiene como objetivo definir los contenidos prioritarios para el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Se ha decidido en este caso vincular la enseñanza de Prácticas del Lenguaje, Inglés y Literatura, dado que son materias que comparten el mismo objeto de enseñanza (las prácticas sociales del lenguaje) y su enfoque didáctico. Es por ello que el documento refiere a las prácticas del lenguaje como contenido común a los tres espacios



curriculares, considerando como punto de partida las prescripciones curriculares y el enfoque que se viene planteando desde hace más de una década.

En primer término, considerando como contenido a las prácticas sociales del lenguaje, resulta fundamental proponer situaciones que tengan un sentido social; es decir, que además de una finalidad didáctica, presenten un propósito para las y los estudiantes, por el hecho de que el lenguaje es eminentemente social.

Asimismo, se sostiene que la enseñanza de los contenidos lingüísticos se realiza en el marco del desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, como instancias de reflexión sobre el lenguaje que interroguen y realimenten esas prácticas, permitiendo resolver problemas concretos en torno a lo que se lee, escribe y/o dice.

En el contexto actual, sostener prácticas de lectura y escritura como contenidos de enseñanza, es al mismo tiempo un desafío y una necesidad impostergable: es necesario leer y escribir en el distanciamiento, a través de los dispositivos, los cuadernillos u otros modos que se hayan encontrado para llevar adelante la enseñanza. Pero también es preciso acompañar a las y los estudiantes a narrar y re-narrar, preguntar, expresar, recrear, reconstruir y recuperar lo ocurrido, reflexionar sobre la experiencia y atravesarla por el lenguaje para que sea posible construir el camino a una nueva etapa.

1. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Enfoque y perspectiva

El desafío del área de Prácticas del lenguaje, enmarcado en el diseño curricular vigente, es formar a todas y todos los estudiantes como ciudadanas/os sujetos de las prácticas sociales del lenguaje entendiendo que el aprendizaje de la lengua tiene sentido en la medida en que esté incluido en el proceso de apropiación de esas prácticas. Lo que se enseña es, como se viene planteando en los diseños curriculares, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales. Esto implica formar a las y los estudiantes como practicantes activos de la cultura escrita, como intérpretes críticos de los mensajes de los medios de comunicación, ciudadanos capaces de hacer oír su voz en los diversos contextos en los que se desempeñan y dispuestos a escuchar las voces de las y los otras/os.



En esta situación extraordinaria, es muy probable que los contenidos no puedan ser abordados en su totalidad y complejidad, por lo tanto cada docente/equipo docente tendrá que definir cuáles son las prácticas en las que pondrá el foco siguiendo los ámbitos de uso: literario, de estudio y de formación ciudadana. Es preciso que, más allá de las formas de sostener y hacer escuela que se presentan en este contexto, no se pierda de vista este sentido: se entiende que las prácticas de lectura, escritura y oralidad son prácticas sociales recursivas y permanentes a lo largo del año.

CICLO BÁSICO

Propósitos de enseñanza

En este tiempo excepcional se espera que la enseñanza de las prácticas del lenguaje:

- proponga variadas situaciones de lectura, escritura e intercambio oral y promueva la reflexión sobre los contextos de producción y recepción de esas prácticas para la formación de una comunidad de lectoras/es y escritoras/es;
- brinde a las y los estudiantes la posibilidad de frecuentar situaciones de lectura literaria en torno una variedad de textos de distintos géneros, épocas y autores, organizados en recorridos de lectura, y colabore a través de distintas propuestas didácticas para que entiendan la lectura como actividad gratificante y placentera, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal;
- organice el tiempo didáctico de manera que se garantice la continuidad y la diversidad en la apropiación de las prácticas del lenguaje, a través de secuencias de actividades con propósitos comunicativos claros, realizables en corto plazo y compartidos con las y los estudiantes;
- propicie instancias de reflexión sobre el lenguaje en torno a las propias producciones escritas y orales, y sobre las de otros, para establecer relaciones entre el lenguaje y el contexto, profundizar sentidos y acompañar la identificación de información implícita;
- genere espacios que permitan a las y los estudiantes interpretar los discursos sociales y ejercer las prácticas del lenguaje para la construcción del conocimiento, para progresar como estudiantes y formarse como lectoras/es y escritoras/es autónomos;
- contribuya a la *formación de las/os alumnas/os como ciudadanos* a través de



situaciones en las que se les proponga interpretar y producir textos para responder a distintas demandas de la vida social; y a partir de las cuales puedan obtener, seleccionar y posicionarse críticamente frente a la información según múltiples propósitos y con todos los recursos que estén a su alcance, y se valore el desarrollo de una actitud analítica y responsable frente a los medios masivos de comunicación.

Propósitos de aprendizaje

En este tiempo excepcional se espera que las y los estudiantes:

- atraviesen variadas situaciones de lectura, escritura e intercambio oral y reflexionen sobre los contextos de producción y recepción de esas prácticas;
- frecuenten situaciones de lectura literaria en torno una variedad de textos de distintos géneros, épocas y autores, entendiendo la lectura como actividad gratificante y placentera, como vía de acceso al conocimiento y como forma de ampliar y dar sentido a la experiencia personal;
- encuentren sentido a reflexionar sobre el lenguaje para mejorar las propias producciones escritas y orales y para profundizar sentidos y reconocer información implícita en lo que leen o escuchan;
- lean, escuchen y escriban para aprender e indagar en un tema de interés;
- lean, escuchen y escriban textos para obtener y seleccionar información de acuerdo con un propósito;
- se acerquen progresivamente al desarrollo de una actitud analítica y responsable frente a las noticias y a la circulación social de la información.

Priorización de contenidos para el abordaje de las prácticas del lenguaje en cada ámbito

La diversidad de situaciones y prácticas que se fueron y están desarrollando, requiere ser contemplada y acompañada como punto de partida de las adecuaciones curriculares, considerando que las y los docentes del área ya han avanzado en definiciones en torno a la enseñanza, y que las y los estudiantes ya han transitado procesos de aprendizaje que deben ser considerados como parte de un trayecto formativo que, con toda su singularidad, variedad y dificultad, ha ocurrido.



En el contexto actual, se entiende como priorización de contenidos, la selección de aquellos que son fundamentales para el ciclo y para el año, que permitan continuar la trayectoria formativa del/ de la estudiante, acorde a los diseños curriculares vigentes. Se trata de articular y asumir los modos particulares que adquieren las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje, bajo ciertas condiciones didácticas y teniendo en cuenta el contexto actual.

Por ello, se sugiere realizar secuencias didácticas posibles de poner al alcance de las y los estudiantes, y pensarlas como continuidad pedagógica (presencial, virtual) sin perder la integralidad del área, el reconocimiento de la heterogeneidad de la clase como un rasgo constitutivo del aula y la singularidad de cada estudiante. Estos contenidos priorizados deben ser susceptibles de ser abordados de manera cada vez más autónoma, mediante estrategias planificadas y diversas, en tiempos y espacios distintos al de la presencialidad y a la distancia, o bien en alternancia.

Los contenidos prioritarios seleccionados para Prácticas del lenguaje en el ciclo básico, se presentan en el siguiente cuadro organizados por ámbito.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	ÁMBITO LITERARIO	ÁMBITO DE ESTUDIO	ÁMBITO FORMACIÓN CIUDADANA
CONTENIDOS PRIORITARIOS PARA EL CICLO BÁSICO	<ul style="list-style-type: none"> -Leer un corpus obligatorio en cada año. -Seguir un género. -Seguir un autor. -Formar parte de situaciones sociales de lectura. - Establecer relaciones con otros lenguajes 	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar información (los criterios de búsqueda varían por año). -Organizar información (varían los modos de organización y cantidad de información). -Comunicar conocimientos (varían los interlocutores y los tipos textuales). 	<ul style="list-style-type: none"> -Interactuar críticamente con los medios. -Interactuar con las instituciones.



	<p>artísticos.</p> <p>- Escribir como lector: reseñas, ensayos.</p>		
--	---	--	--

Estos contenidos son, enunciados globalmente, los que se presentan en los DC de Prácticas del Lenguaje del Ciclo Básico Secundario. Se espera que, a lo largo del período, las y los estudiantes puedan relacionarse con este conjunto de prácticas. Sin embargo, la definición del alcance de estos contenidos es una tarea que debe realizar cada docente, de acuerdo con:

- la relación entre su planificación inicial y las modificaciones que haya considerado necesarias incorporar a partir del contexto de aislamiento;
- las oportunidades que tenga o haya tenido para encontrarse con el grupo de estudiantes que tiene a cargo;
- las oportunidades que se presenten o no de sostener el intercambio con las y los estudiantes, de acompañar y monitorear sus procesos de aprendizaje;
- las oportunidades y estrategias que se pongan en juego para promover y acompañar procesos de lectura y escritura en la distancia;
- las prácticas de lectura y escritura que se puedan enseñar en este contexto, considerando que no todas presentan el mismo nivel de complejidad y que requieren diversidad de intervenciones de acuerdo con el género que se aborde²⁷;
- los textos que considere oportuno ofrecer a las y los estudiantes, para que resulten al mismo tiempo accesibles y los puedan acercar progresivamente a mayores niveles de complejidad en lo que leen y escriben;
- los medios con los que se cuenta para aportar materiales complementarios, recursos para el aprendizaje, textos u orientaciones para la búsqueda, selección y organización de la información.

²⁷ Por ejemplo, se puede acompañar a los estudiantes para que escriban una reseña o una recomendación literaria (género que es probable hayan transitado previamente), esperando cierta autonomía en su producción, pero no tanto una monografía que requiere mucho andamiaje, trabajo previo e intervenciones sostenidas del docente.



Orientaciones para la enseñanza

“Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro”.

(Ferreiro, 2001)

Es cierto que las aulas siempre fueron heterogéneas, que toda aula es, de algún modo, un pluriaño y que cada estudiante es diferente al resto, que la diversidad debe ser concebida como una regla y no como una excepción. Sin embargo, el distanciamiento nos ha situado más que nunca -tal vez como una lupa- frente a un aula diversa: con algunas/os estudiantes con determinados recursos, se ha conseguido tener un contacto permanente; con otras/otro se ha tenido muy poco contacto y con algunas/os no se ha logrado, prácticamente, sostener las interacciones.

Enseñar en el contexto de esta diversidad -atravesado por el sesgo de la desigualdad- se vuelve una responsabilidad pedagógica centrada en la diversificación de la enseñanza.

Sin dudas, las intervenciones docentes requieren de un mayor esfuerzo y resultan fundamentales —en particular quienes más lo necesiten— para que todas y todos las/os estudiantes aprendan. Plantear propuestas en las que se alterne “lo común” y “lo diferente” será un desafío central en esta etapa, en tanto que resulta necesario considerar al mismo tiempo cuáles son los contenidos que se van a abordar y de qué modo se van a proponer las tareas a las y los estudiantes que se encuentran en situaciones diversas (presencial, virtual) o en puntos de partida diferentes. La necesidad de plantear alternativas compartidas de trabajo, generando agrupamientos de estudiantes que compartan determinados contenidos o actividades, y a la vez procurar aprendizajes diferenciados, requiere de una cuidadosa planificación.

Las y los docentes definirán entonces el modo en que planifiquen y pongan en juego la diversificación de la enseñanza, considerando los diferentes niveles o aspectos que ésta implica.



- *Variar las modalidades organizativas de la enseñanza:* es necesario que la planificación de la enseñanza pueda prever alternancias en sus modos de organización de acuerdo con el escenario de la escuela y del aula, los propósitos didácticos y las características de los contenidos a abordar: proyectos, secuencias, actividades permanentes, actividades ocasionales.
- *Considerar distintos acercamientos a un mismo contenido, planteando situaciones de lectura y escritura que supongan diferente complejidad:* esta diferencia de complejidad comienza por identificar lo que las y los estudiantes saben acerca del contenido que se va a abordar, pero implica además un conjunto de aspectos que involucran a las características de los textos que se leen y escriben, la familiaridad que ellos tienen con determinado género, las oportunidades que han tenido de transitar las prácticas propuestas, sus experiencias como lectores y escritores, entre otras variables que conducen a la profundización de un mismo contenido hacia mayores niveles de sistematización de conocimientos (los rasgos discursivos de un informe, las prácticas de argumentación, los procesos de revisión de los propios textos y los de otros, etc.).
- *Variar los materiales de lectura y escritura.* Es deseable que las y los estudiantes puedan leer y escribir en el marco de diversos lenguajes y modos de leer y de escribir: lecturas en pantalla, videos, audiolibros, podcast, etc., pero además que realicen vinculaciones entre estos lenguajes y reflexiones sobre los procesos de lectura y escritura que se ponen en juego en cada caso. Considerando que no todos tienen acceso a esta multiplicidad de textos, es preciso asumir que, en cada hogar, en cada barrio y en cada contexto es posible acceder a todo tipo de escritura, y que éste también puede ser material desafiante de trabajo.
- *Diversificar los quehaceres de las y los estudiantes como lectoras/es y escritoras/es:* el planteo de diversos propósitos a las y los estudiantes, pero también la posibilidad de que cada estudiante decida su propio propósito de lectura y escritura, hace que se pongan en juego diversos modos de interactuar con los textos y también con los quehaceres del lector y el escritor; aporta sentidos a lo que se hace y da lugar a las apropiaciones personales de las prácticas del lenguaje.
- *Plantear diversos roles frente a una misma tarea. Resulta complejo pero deseable habilitar el trabajo colectivo:* en la medida de lo posible, se espera que el docente pueda planificar, por ejemplo, en el marco de un proyecto, que un grupo busque determinada información con la guía del docente, mientras que otro grupo la busque con criterios propios y/o acordados en grupos. Asimismo, las y los estudiantes podrán



co-evaluar la pertinencia de la información relevada por ellos mismos o por otros, ampliarla o resumirla e intercambiar sus producciones. Esto hace que el aula funcione como un ámbito de construcción colectiva de los conocimientos, en el que se retoma lo que hizo el otro como punto de partida para las propias producciones. Se pueden también asignar diferentes tareas para construir un mismo producto: si se trata de una antología, un grupo podrá trabajar en el prólogo, otro en la contratapa, otro en la edición y revisión, etc. Se trata, en síntesis, de acompañar una construcción genuina y particular de los conocimientos a los que todos deben acceder, en un contexto nuevo, dificultoso y complejo.

Posibles sugerencias de intervención en la presencialidad y a la distancia

En este contexto, es fundamental que las y los docentes identifiquen las prácticas de lectura y escritura que se puedan enseñar en la modalidad presencial y a distancia considerando que no todas presentan el mismo nivel de complejidad y que requieren diversidad de intervenciones de acuerdo con el género que se aborde. Además de poner el foco en construir la autonomía en el abordaje de las prácticas de lectura y escritura por parte de las y los estudiantes, considerando que no es la distancia lo que produce la autonomía sino las intervenciones docentes.

Por otra parte, no todo se puede enseñar en línea. Existen prácticas que requieren de la presencialidad por sus propias características, y otras que requieren que el/la docente y las/los estudiantes estén allí, simultáneamente, para que se construyan los saberes. En cambio, algunas prácticas podrán diferirse o encontrar su sucedáneo virtual: por ejemplo, la revisión conjunta de un texto en el pizarrón podrá realizarse como una revisión conjunta en un drive, se podrán compartir lecturas y comentarios por audios y textos de WhatsApp o se podrá recurrir a las propias redes sociales como soportes para realizar una lectura crítica de las noticias que circulan. En cada caso se perderán oportunidades de intervenir -que son propias de la presencialidad- pero serán oportunidades para reflexionar y proponer otras temporalidades. Así, la alternancia entre la presencialidad y la virtualidad nos sitúa frente a un escenario en el que es necesario tomar decisiones pedagógicas.

- **Qué prácticas se priorizan para trabajar en la virtualidad y qué prácticas se abordarán en posibles situaciones de presencialidad.**



Existe un conjunto de contenidos que, en mayor o menor medida, han podido ser abordados durante el distanciamiento: muchas/os docentes han sostenido los intercambios con las/los estudiantes a través del WhatsApp, de las aulas virtuales, de muros digitales, de audios, aportando lecturas, cuadernillos y secuencias. Otras/os estudiantes no se han conectado o que se conectan con muy poca frecuencia. La definición de cuáles son las prácticas que se han podido enseñar depende de cada situación, incluso de la relación que se haya podido establecer con cada estudiante. Cada docente tendrá que revisar qué es lo que cada estudiante ha podido aprender y, a partir de allí, planificar lo que se hará en la presencialidad, considerando que algunos contenidos que resultan fundamentales deberán ser abordados con mayor énfasis.

- **Con qué criterios se define dicha distinción.**

Existe un conjunto de criterios -que en muchos casos resultan restricciones- vinculados con las posibilidades que tenemos de interactuar con las y los estudiantes a través de medios digitales o con materiales a distancia (propuestas, cuadernillos): ¿qué posibilidades y restricciones nos ofrece cada medio (WhatsApp, blog, mails, aulas virtuales)?, ¿cuán posible resulta sostener alguna interacción?, ¿cómo?, ¿qué tipo de interacción podemos sostener?, ¿con qué frecuencia? En caso de que la propuesta esté mediada por un material (cuadernillo, secuencia, etc.), ¿se puede generar algún tipo de progresión de los aprendizajes? Por otra parte, es posible distinguir aquellos contenidos, aquellas prácticas, que pueden o deben ser abordadas en la presencialidad y las que no: ¿es posible sostener a distancia algunas prácticas de lectura y escritura?, ¿cuáles son posibles y cuáles no?, ¿cómo? Si bien no podemos hablar de contenidos para la presencialidad y contenidos para la distancia, resulta posible pensar en propuestas de enseñanza en las que -por ejemplo- las y los estudiantes lean por sí mismos a la distancia, pero los intercambios lectores difieran para la presencialidad. Así, la tarea de distinguir unos contenidos de otros debe ser pensada y planificada considerando el tipo de contenido, las condiciones didácticas que requiere, las intervenciones docentes que resultan posibles en uno u otro contexto y los recursos disponibles, entre otras cuestiones.

- **Cómo se articulan ambos procesos de enseñanza.**



Dado que intentamos promover procesos de continuidad pedagógica y pensar integralmente la enseñanza en la presencialidad y la virtualidad (y no como instancias separadas), ¿cómo distribuimos en el tiempo la lectura, la escritura y, si hubiera, alguna situación de reflexión sobre el lenguaje?, ¿cómo recogemos el proceso de lo ocurrido durante el distanciamiento con cada estudiante (traerán sus tareas, registros, portfolios, alguna propuesta de revisión del propio proceso de aprendizaje, etc.)?, ¿cómo diseñaremos las propuestas de enseñanza para la vuelta al aula, de modo que frente a la diversidad de apropiaciones de un mismo contenido, sea posible que todos aprendan?, ¿qué propuestas de enseñanza y estrategias se pondrán en juego para que las y los estudiantes aprendan los contenidos que no han podido aprender a lo largo del distanciamiento y que son fundamentales para el año?

- **Cómo se abordará la reflexión sobre el lenguaje en cada caso.**

Reflexionar sobre lo que se lee, se escribe y se dice es fundamental en el nivel secundario. Sin embargo, la realidad del distanciamiento no siempre permite intervenir en las situaciones privilegiadas para reflexionar sobre el lenguaje con sentido (por ejemplo, mientras las y los estudiantes escriben un texto, en el dictado al docente, en el contexto de una presentación oral, mientras se conversa sobre lo leído, entre otras prácticas que suelen suceder en la presencialidad). También las retroalimentaciones de las escrituras de las y los estudiantes se tornaron dificultosas: ya no tenemos adelante a cada escritor/a para preguntarle qué quiso escribir, señalarle un párrafo, hacerle preguntas en torno a la persona gramatical que quiere elegir o ha elegido para narrar una historia o comentar un texto. Sin embargo, esto no implica que resulte imposible realizar otro tipo de intervenciones: proponer interrogantes en torno a “los modos de decir” de determinado autor o autora que se está siguiendo, promover situaciones de relectura de los propios escritos reparando en determinado aspecto del lenguaje, intercambiar producciones escritas aportando criterios de revisión, reflexionar a través de las actividades propuestas o en eventuales intercambios acerca del sentido de la puntuación. También, contando con los medios, es posible compartir escritos a todo el grupo para revisar determinado aspecto de la escritura: los tiempos, modos y/o aspectos verbales, en una ocasión, la sustitución léxica o gramatical, en otro. Es necesario seguir reflexionando sobre lo que se lee, se escribe y se dice para que las y los estudiantes aprendan que este hábito es el que hará que mejoren sus prácticas progresivamente.



Consideraciones para la evaluación

Todas las prácticas del lenguaje han de estar enmarcadas en un proceso que incluye la relación entre la evaluación y las condiciones didácticas en que se produce el aprendizaje en cada eje, de acuerdo con sus particularidades. La evaluación debe estar estrechamente vinculada con la enseñanza: no se debe evaluar lo que no se enseñó. En este sentido, los docentes podrán dar cuenta de los aprendizajes de las y los estudiantes considerando también sus condiciones.

- Si ha sido posible, y en qué medida, sostener el diálogo con ellas y ellos.
- Cómo han accedido a las propuestas de enseñanza: virtualmente, a través de cuadernillos, con recursos tecnológicos permanentes o casuales, etc.
- Cómo han resuelto las propuestas de enseñanza: con ayuda de otros, con mayor o menor dificultad, con posibilidades de hacer consultas a sus docentes, entre otros.
- Si han contado con recursos para profundizar, aclarar, indagar, resolver problemas de aprendizaje en torno a las prácticas de lectura y escritura.
- Si tenían alguna familiaridad con las prácticas y/o los textos que se les presentaron y cómo se enfrentaron con los mismos al leerlos y escribirlos.
- Si pudieron interactuar con compañeras/os para resolver dudas, avanzar en los aprendizajes, gestionar nuevos recursos, etc.
- Si contaron con materiales complementarios y orientaciones para resolver problemas de lectura y escritura de manera autónoma.

Evaluación y progresos

Teniendo en cuenta lo expresado, donde se plantea que la evaluación de la lectura y la escritura forma parte del “enseñar a leer” y “enseñar a escribir”, es fundamental considerar qué avances pueden hacer las y los estudiantes de acuerdo con sus puntos de partida, que son siempre diferentes.



Evaluar el progreso de las y los estudiantes requiere contar con información y evidencia sobre sus puntos de partida como lectores y escritores: cómo leen (qué pueden decir acerca de lo que leen, cómo vinculan una lectura con otras, cómo se posicionan frente a los textos, etc.) y cómo escriben (si planifican sus escrituras, si toman como referencia textos que han leído, si reflexionan sobre lo que han escrito, cómo reflexionan, si revisan sus textos y cómo lo hacen, etc.).

Lo ocurrido durante el distanciamiento, en la mayoría de los casos —y sobre todo en aquellos donde fue posible tener algún contacto más o menos sostenido con las y los estudiantes— brinda información muy valiosa acerca de lo que “saben hacer” con el lenguaje: fundamentalmente, cómo leen y cómo escriben.

Es por ello que resulta imprescindible recoger la experiencia que las y los estudiantes han tenido como lectoras/es y escritoras/es para tramitar el siguiente momento del año, planificar nuevas propuestas de enseñanza, proponer y valorar avances, y hacerlo desde el punto de partida de cada uno.

De este modo, la evaluación se presentará en términos de progresos y no de logros predeterminados, homogéneos, ideales, y permitirá arar el camino necesario para que las y los estudiantes lean, escriban y hablen cada vez mejor.

Instrumentos para evaluar la lectura y la escritura

La necesidad de contar con evidencias de lo que las y los estudiantes “saben hacer” con el lenguaje, requiere de observación y registro. Es por ello que resultan muy valiosos aquellos *instrumentos de evaluación o de registro de proceso* que se puedan construir y trabajar en el distanciamiento.

Para la lectura: las fichas de lectura, los diarios de lectura literaria, las síntesis argumentales, las escrituras intermedias para estudiar (cuadros, esquemas, síntesis, los registros de aspectos, las notas, etc.).

Para la escritura: los portafolios, las grillas de corrección entre pares, las rúbricas, las guías de revisión, las fichas de auto-revisión, los dispositivos de seguimiento del proceso de escritura que puedan haber logrado construir las y los docentes (de manera individual y/o grupal), las matrices de valoración, las guías para comparar versiones de un mismo texto, entre otros.



Todos estos instrumentos permitirán recoger la experiencia de lo ocurrido y, en el futuro, serán insumos muy valiosos para plantear situaciones de revisión de la lectura y, fundamentalmente, de la escritura, permitiendo volver a mirar lo que ocurrió, volver hacia atrás, para seguir avanzado.

2. LITERATURA

Enfoque y perspectiva

Enseñar Literatura en el ciclo superior, como se plantea en el Diseño Curricular vigente, es tomar como objeto de enseñanza a las prácticas sociales del lenguaje, focalizando en uno de sus ámbitos de uso: **el literario**.

Asimismo, para la enseñanza de dichas prácticas se considera fundamental poner en juego propuestas de enseñanza que tengan un sentido social; es decir, que además de una finalidad didáctica presenten un propósito para las y los estudiantes. Esto implica tomar en consideración cuáles son las situaciones sociales en las que se lee y se escribe literatura o se reflexiona sobre ella: contar a otros lo que se ha leído, expresar una hipótesis de lectura de un texto en el marco de un intercambio lector, recomendar lecturas literarias, relacionar un libro con una película, comparar versiones de una misma historia tradicional, seguir un autor o un género, entre otras posibilidades dadas por el hecho de que el lenguaje es eminentemente social.

A su vez, se sostiene que la enseñanza de la reflexión sobre el lenguaje se realiza en el marco de las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Es por eso que se espera que las y los docentes puedan desarrollar propuestas de enseñanza que consideren cuáles son los aspectos del lenguaje sobre los que resulta pertinente -y posible- reflexionar en el marco de una situación de lectura o de escritura, cuáles serán los aspectos que se abordarán de manera permanente, cuáles se enseñarán en el marco de prácticas específicas, entre otras variables. Al mismo tiempo, es fundamental considerar el sentido que tiene la reflexión sobre el lenguaje en el contexto de los quehaceres del lector y el escritor de literatura: ¿cómo puede profundizar la lectura de un poema el análisis de la voz del sujeto poético?, ¿cuáles son las marcas estilísticas del autor que se está siguiendo?, ¿cuáles son los tiempos, modos y aspectos verbales que se utilizarán al reseñar una novela o un cuento?, etc.



Propósitos de enseñanza

En este tiempo excepcional se espera que la enseñanza de la literatura avance en los siguientes propósitos.

- Promueva la formación de *lectoras/es literarios* que puedan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer relaciones con los diversos contextos de producción y circulación de la literatura.
- Propiciar situaciones donde las y los estudiantes se encuentren con una variada gama de textos, autores, géneros, estéticas, estilos, poéticas, organizados en torno a las cosmovisiones del año, que les permitan profundizar su recorrido lector, advertir continuidades y rupturas, desarrollar una postura estética frente a la obra literaria y enriquecer sus interpretaciones.
- Ofrecer a las y los estudiantes situaciones que permitan relacionar la literatura con otras artes.
- Proponer a las y los estudiantes diversas oportunidades para participar en diferentes prácticas sociales del lenguaje vinculadas con la literatura.

Propósitos de aprendizaje

En este tiempo excepcional se espera que las y los estudiantes:

- transiten prácticas de lectoras/es literarios que les permitan profundizar y diversificar gradualmente sus recorridos de lectura, explorar las potencialidades del lenguaje estético para la creación de mundos posibles y establecer distintas relaciones con los contextos de producción y circulación de la literatura;
- se encuentren con una variedad de textos literarios de diversos géneros para elegir sus géneros y obras de preferencia, profundizar su recorrido lector, reconocer continuidades y rupturas y enriquecer sus interpretaciones;
- participen de situaciones que permitan relacionar la literatura con otras artes;
- escriban como lectoras y lectores (comentarios, reseñas, diarios de lectura, notas, entre otras escrituras en torno a lo literario);
- encuentren en el lenguaje literario una posibilidad de expresión de experiencias



personales, colectivas y de re-creación de la situación que están viviendo.

Contenidos de Literatura

Considerando que, de acuerdo con los diseños curriculares de Literatura, los contenidos de la materia son las prácticas sociales del lenguaje que abordan un corpus de obras literarias organizado en torno a una cosmovisión específica para cada año, resulta fundamental en contexto de aislamiento destacar que la prioridad es *enseñar las prácticas orientadas a la formación de las y los estudiantes como lectores y escritores.*

- **Construir un proyecto personal de lectura literaria.**
- **Participar de situaciones sociales de lectura y escritura literaria.**
- **Establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos.**
- **Leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura.**

Siguiendo lo expresado en los diseños curriculares de Literatura, cada contenido se abordará en torno a un corpus de textos en el que prima una cosmovisión que permita encontrar continuidades y rupturas en la manera de “literaturizar” el mundo, es decir, de representarlo a través del lenguaje literario.

En cuanto a las **cosmovisiones** que se abordan y las obras que se leen, cada docente deberá considerar la pertinencia de ese corpus de obras, de acuerdo con los siguientes criterios.

- Los recorridos lectores de las y los estudiantes.
- La selección de textos acorde al corpus perteneciente a la literatura española, latinoamericana y argentina para poder establecer relaciones temáticas, estructurales, conceptuales, contextuales, filosóficas, entre otras, de acuerdo con los diversos y particulares modos ver el mundo que las obras proponen y permitan el trazado de nuevos recorridos lectores. También tener en cuenta para la selección, los gustos y preferencias de las y los estudiantes.
- Las posibilidades que las y los estudiantes tienen de participar de manera sistemática



en situaciones de lectura y escritura, así como también de vincularse con diferentes materiales escritos.

- La relación entre su planificación inicial y las modificaciones que haya considerado necesario incorporar a partir del contexto de aislamiento.
- Las oportunidades que tenga o haya tenido cada docente para encontrarse con el grupo de estudiantes que tiene a cargo.
- Las oportunidades que se presenten o no de sostener el intercambio con las y los estudiantes, de acompañar y monitorear sus procesos de aprendizaje.
- Las oportunidades y estrategias que se pongan en juego para promover y acompañar procesos de lectura y escritura en la distancia.
- Las prácticas de lectura y escritura que se puedan enseñar en este contexto, considerando que no todas presentan el mismo nivel de complejidad y que requieren diversidad de intervenciones de acuerdo con el género que se aborde.²⁸
- Los textos que considere oportuno ofrecer a las y los estudiantes para que resulten accesibles y, progresivamente, los acerquen a mayores niveles de complejidad en lo que leen y escriben.
- Los medios con los que se cuentan para aportar materiales complementarios, recursos para el aprendizaje, textos u orientaciones para la búsqueda, selección y organización de la información.

Consideraciones para planificar las secuencias didácticas

- Las situaciones **didácticas fundamentales** que permitan a las y los estudiantes avanzar en sus prácticas como lectores y escritores: escrituras individuales con progresiva autonomía; escritura de a pares, en grupos, en situaciones colectivas guiados por el docente; lecturas compartidas por parte del docente, de sus pares y la lectura individual/por sí mismos.

²⁸ Por ejemplo, se puede acompañar a los estudiantes para que escriban una reseña o una recomendación literaria (género que es probable hayan transitado previamente), esperando cierta autonomía en su producción, pero no tanto una monografía que requiere mucho andamiaje, trabajo previo e intervenciones sostenidas del docente.



- Las diversas **modalidades de organización** de las actividades que resulten pertinentes, adecuadas y con sentido didáctico para cada grupo y cada estudiante: actividades habituales o permanentes, secuencias de lectura, escritura y oralidad, proyectos de trabajo con producción de textos escritos, visuales, audiovisuales, etc., que tengan una finalidad y destinatarios reales.

-La creación de **espacios, situaciones o encuentros que favorezcan la participación de las y los estudiantes** en la cultura escrita. Esto implica que se les posibilite participar en situaciones de escritura y de lectura, así como de reflexionar acerca de esas prácticas con los criterios definidos para cada año y cada grupo. En este sentido, son importantes los criterios de continuidad y diversidad: continuidad de estas situaciones y diversidad respecto de los aspectos en que los contenidos pueden ser abordados en este contexto excepcional y la consideración de la alternancia entre la presencialidad y la no presencialidad, en caso de que ocurra.

Orientaciones para la enseñanza

Distanciamiento y diversidad

“Es indispensable instrumentar didácticamente a la escuela para trabajar con la diversidad. Ni la diversidad negada ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada. Pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir su propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica: ese me parece ser el gran desafío para el futuro”.

(Ferreiro, 2001)

Es cierto que las aulas siempre fueron heterogéneas, que toda aula es, de algún modo, un pluriaño y que cada estudiante es diferente al resto, que la diversidad debe ser concebida como una regla y no como una excepción. Sin embargo, el distanciamiento nos ha situado más que nunca -tal vez como una lupa- frente a un aula diversa: con algunas/os estudiantes con determinados recursos, se ha conseguido tener un contacto permanente; con otras/otro se ha tenido muy poco contacto y con algunas/os no se ha logrado, prácticamente, sostener las interacciones.



Enseñar en el contexto de esta diversidad -atravesado por el sesgo de la desigualdad- se vuelve una responsabilidad pedagógica centrada en la diversificación de la enseñanza.

Sin dudas, las intervenciones docentes requieren de un mayor esfuerzo y resultan fundamentales —en particular quienes más lo necesiten— para que todas y todos las/os estudiantes aprendan. Plantear propuestas en las que se alterne “lo común” y “lo diferente” será un desafío central en esta etapa, en tanto que resulta necesario considerar al mismo tiempo cuáles son los contenidos que se van a abordar y de qué modo se van a proponer las tareas a las y los estudiantes que se encuentran en situaciones diversas (presencial, virtual) o en puntos de partida diferentes. La necesidad de plantear alternativas compartidas de trabajo, generando agrupamientos de estudiantes que compartan determinados contenidos o actividades, y a la vez procurar aprendizajes diferenciados, requiere de una cuidadosa planificación.

Las y los docentes definirán entonces el modo en que planifiquen y pongan en juego la diversificación de la enseñanza, considerando los diferentes niveles o aspectos que ésta implica.

- *Variar las modalidades organizativas de la enseñanza:* es necesario que la planificación de la enseñanza pueda prever alternancias en sus modos de organización de acuerdo con el escenario de la escuela y del aula, los propósitos didácticos y las características de los contenidos a abordar: proyectos, secuencias, actividades permanentes, actividades ocasionales.
- *Considerar distintos acercamientos a un mismo contenido, planteando situaciones de lectura y escritura que supongan diferente complejidad:* esta diferencia de complejidad comienza por identificar lo que las y los estudiantes saben acerca del contenido que se va a abordar, pero implica además un conjunto de aspectos que involucran a las características de los textos que se leen y escriben, la familiaridad que tienen con determinado género, las oportunidades que han tenido de transitar ese tipo de texto, sus hábitos lectores y escritores, entre otras variables que conducen a la profundización de un mismo contenido hacia mayores niveles de sistematización de conocimientos (los rasgos estructurales de informe, las prácticas de argumentación, los procesos de revisión de los propios textos y los de otros, etc.).
- *Variar los materiales de lectura y escritura.* Es deseable que puedan leer y escribir en el marco de diversos lenguajes y modos de leer y de escribir: lecturas en pantalla,



videos, audiolibros, podcast, etc., pero además que realicen vinculaciones entre estos lenguajes y reflexiones sobre los procesos de lectura y escritura que se ponen en juego en cada caso. Considerando que no todos tienen acceso a esta multiplicidad de textos, es preciso asumir que, en cada hogar, en cada barrio y en cada contexto es posible acceder a todo tipo de escritura, y que éste también puede ser material desafiante de trabajo.

- *Diversificar los quehaceres de las y los estudiantes como lectoras/es y escritoras/es:* el planteo de diversos propósitos a las y los estudiantes, pero también la posibilidad de que cada estudiante decida su propio propósito de lectura y escritura, hace que se pongan en juego diversos modos de interactuar con los textos y también con los quehaceres del lector y el escritor, aporta sentidos a lo que se hace y da lugar a las apropiaciones personales de las prácticas del lenguaje.
- *Plantear diversos roles frente a una misma tarea; resulta complejo pero deseable habilitar el trabajo colectivo:* en la medida de lo posible, se espera que el docente pueda planificar, por ejemplo, en el marco de un proyecto, que un grupo busque determinada información con la guía del docente, mientras que otro grupo lo haga con criterios propios y/o acordados en grupos. Asimismo, las y los estudiantes podrán co-evaluar la pertinencia de la información relevada por ellos mismos o por otros, ampliarla o resumirla e intercambiar sus producciones. Esto hace que el aula funcione como un ámbito de construcción colectiva de los conocimientos, en el que se retoma lo que hizo el otro como punto de partida para las propias producciones. Se puede también asignar diferentes tareas para construir un mismo producto: si se trata de una antología, un grupo podrá trabajar en el prólogo, otro en la contratapa, otro en la edición y revisión, etc. Se trata, en síntesis, de acompañar una construcción genuina y particular de los conocimientos a los que todos deben acceder, en un contexto nuevo, dificultoso y complejo.

Posibles sugerencias de intervención en la presencialidad y a la distancia

En este contexto, es fundamental que las y los docentes identifiquen las prácticas de lectura y escritura que se puedan enseñar en la modalidad presencial y a distancia, considerando que no todas presentan el mismo nivel de complejidad y que requieren diversidad de intervenciones de acuerdo con el género que se aborde. Deben poner el foco en construir la autonomía en el abordaje de las prácticas de lectura y escritura por



parte de las y los estudiantes, considerando que no es la distancia lo que produce la autonomía sino las intervenciones docentes.

Por otra parte, no todo se puede enseñar en línea. Existen prácticas que requieren de la presencialidad por sus propias características, y otras que requieren que el/la docente y las/los estudiantes estén allí, simultáneamente, para que se construyan los saberes. En cambio, algunas prácticas podrán diferirse o encontrar su sucedáneo virtual: por ejemplo, la revisión conjunta de un texto en el pizarrón podrá realizarse como una revisión conjunta en un drive. En cada caso se perderán oportunidades de intervenir -que son propias de la presencialidad- pero también se podrá reflexionar con mayor profundidad y proponer otras temporalidades. Así, la alternancia entre la presencialidad y la virtualidad nos sitúa frente a un escenario en el que es necesario tomar decisiones pedagógicas.

- **Qué prácticas se priorizan para trabajar en la virtualidad y qué prácticas se abordarán en posibles situaciones de presencialidad.**

Existe un conjunto de contenidos que, en mayor o menor medida, han podido ser abordados en el distanciamiento: muchas/os docentes han sostenido los intercambios con las y los estudiantes a través del WhatsApp, de las aulas virtuales, de muros digitales, de audios, aportando lecturas, cuadernillos, secuencias. Otras/os estudiantes, no se han conectado o se conectan con muy poca frecuencia. La definición de cuáles son las prácticas que se han podido enseñar depende de cada situación, incluso de la relación que se haya podido establecer con cada estudiante. Cada docente tendrá que revisar qué es lo que cada estudiante ha podido aprender y, a partir de allí, planificar lo que se hará en la presencialidad, considerando que algunos contenidos que resultan fundamentales deberán ser abordados con mayor énfasis. Se ha podido observar, por ejemplo, que se desarrollaron muchas experiencias de lectura literaria, en las cuales docentes leen a estudiantes, las y los estudiantes a sus docentes, bibliotecarios a las escuelas, entre muchas otras. Estas experiencias son riquísimas y constituyen sin dudas un patrimonio pedagógico que atesoraremos como sistema educativo.

Pero, del mismo modo, otras prácticas han sido -tal vez necesariamente- relegadas, como las escrituras. Es por eso que resulta necesario que las y los docentes vuelvan sobre sus planificaciones, en diálogo con lo realizado, para retomar cuestiones que no



han podido ser abordadas en la virtualidad en términos de revisión: lo que no pudo ocurrir, pero también lo que debería haber ocurrido con acompañamiento del docente, como la lectura de textos difíciles, la revisión de escrituras, los intercambios lectores, etc.

- **Con qué criterios se define dicha distinción.**

Existe un conjunto de criterios -que en muchos casos resultan restricciones- vinculados con las posibilidades de interactuar con las y los estudiantes a través de medios digitales o con materiales a distancia (propuestas, cuadernillos); éstos van más allá de la dificultad que genera si las y los estudiantes pueden o no acceder a estos medios y materiales: ¿qué posibilidades y restricciones ofrece cada medio (WhatsApp, blog, mails, aulas virtuales)?, ¿cuán posible es sostener alguna interacción?, ¿cómo?, ¿qué tipo de interacción podemos sostener?, ¿con qué frecuencia? En caso de que la propuesta esté mediada por un material (cuadernillo, secuencia, etc.), ¿se puede generar algún tipo de retroalimentación? Por otra parte, es posible distinguir aquellos contenidos, aquellas prácticas, que pueden o deben ser abordadas en la presencialidad y las que no: ¿es posible sostener a distancia algunas prácticas de lectura y escritura?, ¿cuáles son posibles y cuáles no?, ¿cómo?

Si bien no podemos hablar de “contenidos para la presencialidad y contenidos para la distancia, por ejemplo, resulta posible pensar en propuestas de enseñanza para que las y los estudiantes lean por sí mismos a la distancia, pero los intercambios lectores los dejaremos para la presencialidad. Así, la tarea de distinguir unos contenidos de otros debe ser pensada y planificada considerando el tipo de contenido, las condiciones didácticas que requiere, las intervenciones docentes que resultan posibles en uno u otro contexto, los recursos disponibles, entre otras cuestiones.

- **Cómo se articulan ambos procesos de enseñanza.**

Dado que intentamos promover procesos de continuidad pedagógica y pensar integralmente la enseñanza en la presencialidad y la virtualidad (y no como instancias separadas), vale preguntarnos: ¿cómo distribuimos en el tiempo la lectura, la escritura y, si hubiera, alguna situación de reflexión sobre el lenguaje?, ¿cómo recogemos el proceso de lo ocurrido durante el distanciamiento con cada estudiante (traerán sus tareas, registros, portfolios, alguna propuesta de revisión del propio proceso de aprendizaje, etc.)?, ¿cómo diseñaremos las propuestas de enseñanza para la vuelta al



aula, de modo que frente a la diversidad de apropiaciones de un mismo contenido, sea posible que todos aprendan?, ¿qué propuestas de enseñanza y estrategias se pondrán en juego para que las y los estudiantes aprendan los contenidos que no han podido aprender a lo largo del distanciamiento y que son fundamentales para el año?

- **Cómo se abordará la reflexión sobre el lenguaje en cada caso.**

Reflexionar sobre lo que se lee, se escribe y se dice es fundamental en el nivel secundario. Sin embargo, la realidad del distanciamiento no siempre permite intervenir en las situaciones privilegiadas para reflexionar sobre el lenguaje con sentido: mientras las y los estudiantes escriben un texto, en el dictado al docente, en el contexto de una presentación oral, mientras se conversa sobre lo leído, entre otras prácticas que suelen suceder en la presencialidad. También las retroalimentaciones de las escrituras de las y los estudiantes se tornaron dificultosas: ya no tenemos adelante a cada escritor/a para preguntarle qué quiso escribir, señalarle un párrafo, hacerle preguntas en torno a la persona gramatical que quiere elegir o ha elegido para narrar una historia o comentar un texto.

Pero esto no implica que resulte imposible realizar otro tipo de intervenciones: proponer interrogantes en torno a los modos de decir de determinado autor o autora que se está siguiendo, promover situaciones de relectura de los propios escritos reparando en determinado aspecto del lenguaje, intercambiar producciones escritas aportando criterios de revisión, reflexionar a través de las actividades propuestas o en eventuales intercambios acerca del sentido de la puntuación. También, contando con los medios, es posible compartir escritos a todo el grupo para revisar determinado aspecto de la escritura: los tiempos, modos y/o aspectos verbales, en una ocasión, la sustitución léxica o gramatical, en otro. Es necesario seguir reflexionando sobre lo que se lee, se escribe y se dice para que las y los estudiantes aprendan que este hábito, es el que hará que mejoren sus prácticas progresivamente.

Consideraciones para la evaluación

Todas las prácticas del lenguaje han de estar enmarcadas en un proceso que incluye la relación entre la evaluación y las condiciones didácticas en que se produce el aprendizaje en cada eje, de acuerdo con sus particularidades. La evaluación debe



estar estrechamente vinculada con la enseñanza: no se debe evaluar lo que no se enseñó. En este sentido, los docentes podrán dar cuenta de los aprendizajes de las y los estudiantes considerando también sus condiciones.

- Si ha sido posible, y en qué medida, sostener el diálogo con ellas y ellos.
- Cómo han accedido a las propuestas de enseñanza: virtualmente, a través de cuadernillos, con recursos tecnológicos permanentes o casuales, etc.
- Cómo han resuelto las propuestas de enseñanza: con ayuda de otros, con mayor o menor dificultad, con posibilidades de hacer consultas a sus docentes, entre otros.
- Si han contado con recursos para profundizar, aclarar, indagar, resolver, problemas de aprendizaje en torno a las prácticas de lectura y escritura.
- Si tenían alguna familiaridad con las prácticas y/o los textos que se les presentaron y cómo se enfrentaron con éstos al leerlos y escribirlos.
- Si pudieron interactuar con compañeras/os para resolver dudas, avanzar en los aprendizajes, gestionar nuevos recursos, etc.
- Si contaron con materiales complementarios y orientaciones para resolver problemas de lectura y escritura de manera autónoma.

Teniendo en cuenta todo lo expresado, donde se plantea que la evaluación de la lectura y la escritura forma parte del “enseñar a leer” y “enseñar a escribir”, es fundamental considerar qué avances pueden hacer las y los estudiantes de acuerdo con sus puntos de partida, que son siempre diferentes. Resulta fundamental recoger la experiencia previa que las y los estudiantes han tenido como lectoras/es y escritoras/es para planificar nuevas propuestas de enseñanza, proponer y valorar avances, y hacerlo desde el punto de partida de cada uno. De este modo, la evaluación se presentará en términos de progresos y no de logros predeterminados, homogéneos, ideales y, como tales, incapaces de arar el camino necesario para que las y los estudiantes lean, escriban y hablen cada vez mejor.

Las oportunidades para diversificar estas experiencias de trabajo con la escritura conducen a ciertos avances en el aprendizaje que pueden evidenciarse en el mediano plazo y, con una mirada proyectiva, en el trayecto completo de este año particular de hacer escuela.



Evaluar tiene que permitir fortalecer las decisiones pedagógicas y didácticas adoptadas para mejorar las trayectorias educativas de las y los estudiantes. En consonancia, se valoran y ponderan los aprendizajes que las y los estudiantes vienen realizando en todo este período. Se entiende que, ante la complejidad de la situación, el proceso de evaluar excede la calificación y que cada docente tiene una síntesis parcial de los procesos de aprendizaje alcanzados a la distancia que servirán de insumos para el regreso a las aulas pero que también constituyen una herramienta para mirar la trayectoria educativa y poder planificar los procesos pedagógicos llevados adelante de las diversas formas posible. Además, tienen que atender a las particularidades de cada estudiante para no generar desigualdades entre quienes han podido establecer algún logro o no.

Las prácticas del lenguaje forman parte de un proceso integral que cada estudiante debe transitar durante la Escuela Secundaria y, específicamente en el ciclo superior, esas prácticas se centran en el ámbito literario.

En este nuevo escenario se deberán enmarcar las prácticas en un proceso que incluya la relación entre evaluación y las condiciones y las características didácticas en que se produce el aprendizaje. Además, toda práctica debe ser pensada en relación con el conjunto de prácticas. Si bien el o la docente puede evaluar el desempeño de las y los estudiantes en alguna práctica determinada, en el transcurso del año deberá tener en cuenta el proceso global. También, el o la docente debe propiciar la vuelta o la nueva frecuentación de aquellas prácticas donde las y los estudiantes presenten mayores dificultades, de modo tal que se puedan apropiarse de los aspectos fundamentales.

A su vez, atenderá a las particularidades y a los aspectos involucrados que efectivamente se han abordado y el modo en que han sido frecuentados, así como el nivel de especificidad correspondiente al año cursado.

De acuerdo con esto, presentamos algunos criterios para evaluar en el área de Literatura.

- Se desarrollará en relación con las situaciones de enseñanza propuestas: los proyectos, las actividades y las secuencias de lectura, escritura e intercambio oral realizados.
- Dentro del ámbito literario, las prácticas que lo componen serán pensadas y evaluadas en su relación con los otros ámbitos (estudio y formación ciudadana).



- Tendrá carácter recursivo: cada docente tendrá que propiciar la vuelta o la nueva frecuentación de aquellas prácticas o ejes donde las y los estudiantes presenten mayores dificultades, de modo tal que se puedan apropiarse de los aspectos fundamentales.
- Contemplará las prácticas, los aspectos involucrados que efectivamente se han abordado y el modo en que han sido frecuentados: las prácticas del lenguaje que se presentan como contenidos involucran una serie de aspectos que son específicos de cada año y que determinan el nivel de profundidad con el que debe ser abordada cada práctica. Es fundamental considerar el modo en que se evalúan esos aspectos, en relación con lo que efectivamente se ha podido enseñar: si se ha logrado reflexionar sobre las regularidades de un género o si se ha leído una sola obra, supone distintos niveles de acercamiento a ese contenido. De este modo, si bien el o la docente puede evaluar el desempeño de las y los estudiantes en alguna práctica determinada, en el transcurso del año deberá tener en cuenta el proceso global para evaluar la relación entre las prácticas que se ponen en juego y los alcances de lo que se ha logrado enseñar.
- Se deben evaluar procesos de apropiación de los textos, en lo posible mediante momentos donde las y los estudiantes puedan poner en escena qué leyeron y cómo: reseñas, prólogos de antologías, contratapas, un diario de poesía, etcétera. Cabe aclarar, sin embargo, que cuando se evalúa una reseña escrita por una/un estudiante, se está evaluando la lectura, pero, fundamentalmente, la escritura. Como tal, es preciso interrogar qué ocurrió con la enseñanza de la escritura: cómo se acompañó a las/os estudiantes a planificar el texto, revisarlo, recurrir a textos modélicos, a fuentes de consulta, etc.
- No se deberían evaluar interpretaciones de las obras literarias (como lectura cerrada, lineal, unívoca) dado que no hay una interpretación que pueda considerarse como la correcta o la única posible.

Evaluación y progresos

Teniendo en cuenta lo expresado, donde se plantea que la evaluación de la lectura y la escritura forma parte del “enseñar a leer” y “enseñar a escribir”, es fundamental



considerar qué avances pueden hacer las y los estudiantes de acuerdo con sus puntos de partida, que son siempre diferentes.

Evaluar el progreso de las y los estudiantes requiere contar con información y evidencia sobre sus puntos de partida como lectores y escritores: cómo leen (qué pueden decir acerca de lo que leen, cómo vinculan una lectura con otras, cómo se posicionan frente a los textos, etc.) y cómo escriben (si planifican sus escrituras, si toman como referencia textos que han leído, si reflexionan sobre lo que han escrito, cómo reflexionan, si revisan sus textos y cómo lo hacen, etc.).

Lo ocurrido durante el distanciamiento —y sobre todo en los casos en los cuales fue posible sostener un contacto más o menos sostenido con las y los estudiantes— brinda información muy valiosa acerca de lo que las y los estudiantes “saben hacer” con el lenguaje: fundamentalmente, cómo leen y cómo escriben.

Es por ello que resulta imprescindible recoger la experiencia que las y los estudiantes han tenido como lectoras/es y escritoras/es para planificar nuevas propuestas de enseñanza, proponer y valorar avances, y hacerlo desde el punto de partida de cada uno.

De este modo, la evaluación se presentará en términos de progresos y no de logros predeterminados, homogéneos, ideales, y permitirá arar el camino necesario para que las y los estudiantes lean, escriban y hablen cada vez mejor.

Instrumentos para evaluar la lectura y la escritura

La necesidad de contar con evidencias de lo que las y los estudiantes “saben hacer” con el lenguaje, requiere de observación y registro. Es por ello que resultan muy valiosos aquellos *instrumentos de evaluación o de registro de proceso* que se puedan construir y trabajar en el distanciamiento.

Para la lectura: las fichas de lectura, los diarios de lectura literaria, las síntesis argumentales, las escrituras intermedias para estudiar (cuadros, esquemas, síntesis, los registros de aspectos, las notas, etc.).

Para la escritura: los portafolios, las grillas de corrección entre pares, las rúbricas, las guías de revisión, las fichas de auto-revisión, los dispositivos de seguimiento del



proceso de escritura que puedan haber logrado construir las y los docentes (de manera individual y/o grupal), las matrices de valoración, las guías para comparar versiones de un mismo texto, entre otros.

Todos estos instrumentos permitirán recoger la experiencia de lo ocurrido y, en el futuro, serán insumos muy valiosos para plantear situaciones de revisión de la lectura y, fundamentalmente, de la escritura, permitiendo volver a mirar lo que ocurrió y volver hacia atrás para seguir avanzado.

RECURSOS A DISPOSICIÓN PARA ACOMPAÑAR LA SEGUNDA ETAPA DE CONTINUIDAD PEDAGÓGICA EN EL ÁREA DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y DE LITERATURA

Ante todo, es necesario explicitar que todo y cualquier texto que las y los estudiantes tengan al alcance de su mano puede ser objeto de lectura, escritura, reflexión y trabajo. En algún sentido, el mundo entero es un gran texto, está plagado de textos, se construye a través de textos y siempre circula en él la palabra. Esto es valioso y fundamental de ser pensado, siempre y cuando esté mediado por una finalidad pedagógica y una intervención docente.

Sin embargo, hay un conjunto de textos (y prácticas asociadas a ellos) a las que las y los estudiantes no tienen acceso -o no a todas/os les resulta sencillo acceder a ellos- y que la escuela debe encargarse de acercar: ciertas obras literarias, textos de estudio, prácticas del lector literario que tiene cierta trayectoria, lecturas “difíciles”, entre muchos otros que, efectivamente, no siempre están “al alcance de la mano”. Es preciso acercar esos recursos a las y los estudiantes para que puedan leer, escribir y hablar sobre ellos y también participar de su producción.

En cuanto a los contextos digitales, recordemos que, si bien las y los estudiantes pueden tener cierto manejo de la tecnología, el contenido, la planificación y la organización crítica del contenido es tarea de cada docente. Por ello es importante no sólo establecer los recursos didácticos acordes a las diversas realidades y escenarios posibles, sino, fundamentalmente, considerar que la inclusión pedagógica de las TIC (es decir, la intervención que hace un/a docente para decidir cuándo, cómo y para qué incluirá un recurso digital en una propuesta de enseñanza) es la que aporta el sentido al uso de ese recurso.



Recursos para escenarios no virtuales

Es importante pensar y diseñar prácticas pedagógicas de lectura, escritura y oralidad que permita formar lectoras y lectores de libros, bibliotecas, autores, géneros y puedan desarrollar la libre expresión, el placer estético y la comprensión y apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la cultura a través de habilitar el contacto directo con el libro. No importa qué tipo de lectura sea, puede tratarse de un libro, una revista o el diario.

Se pueden proponer prácticas de compilación de escrituras cotidianas: notas, recetas, registros, cartas, y otras que se van dando en el día a día en los hogares.

También se podrá proponer a las y los estudiantes construir una hemeroteca en casa, a partir de las revistas que se puedan conseguir, proponer clasificaciones, análisis, modos de organización, entre la variedad de alternativas.

Favorecer el acceso de libros que contengan apoyo visual y adaptaciones cinematográficas generando trayectorias desde la palabra escrita, la imagen, al soporte audiovisual. Este tipo de estrategias aportan a la construcción de sentidos, de identidades y a la comunicación de las y los estudiantes.

Recursos para escenarios con acceso a internet

La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires puso a disposición de las y los docentes y estudiantes del nivel secundario la plataforma **Continuemos estudiando**, que se encuentra alojada en el portal abc. Allí hay disponibles materiales elaborados por la Dirección Provincial de Educación Secundaria y otros recursos asociados a la **plataforma Seguimos Educando**, del Ministerio de Educación de la Nación, que han sido pensados y diseñados para acompañar este tránsito. La misma permite a las y los docentes consultar en una extensa biblioteca de recursos multimediales e interactivos enriqueciendo el proceso enseñanza y aprendizaje.

Recursos web



Recursos para incorporar en las clases y publicar en la web²⁹:

Programas indispensables

- **PNotes**, notas en pantalla. Para anotar ideas y que después queden a la vista. Además, permite organizar las notas, encriptarlas, realizar búsquedas y programar recordatorios. Muy práctico para escritores imaginativos pero desordenados. <http://pnotes.sourceforge.net/index.php?page=1>
- **Scribus**, maquetador de página. Un programa para diseñar libros y revistas de manera sencilla, y entregar resultados de calidad profesional. Permite diseñar tapas e interiores. <https://www.scribus.net/>
- **PDFCreator**, para crear archivos pdf. Convierte diversos archivos a formato pdf, con lo que es posible hacer de cualquier documento diseñado una revista digital. <http://sourceforge.net/projects/pdfcreator/>
- **Gimp**, para manipular imágenes. En una buena revista digital, e incluso en un blog, las imágenes son muy importantes. Gimp permite realizar todo tipo de ajustes de modo sencillo. Una opción libre al Photoshop. <http://www.gimp.org/>
- **Drupal**, gestor de contenidos. Si la idea es crear una revista mucho más ambiciosa y dinámica, alojada en un host, hace falta un gestor de contenidos o CMS. Drupal es uno de los más utilizados. <http://drupal.org/>

Medios interactivos

- **Audacity**: editor de sonido, fácil de usar y muy potente. Permite grabar sonido en vivo, convertir archivos de audio a diferentes formatos, cortar, pegar o empalmar pistas para mezclar sonidos, cambiar la velocidad de grabación o reproducción, agregar efectos,

²⁹ Párrafos extraídos de: -Prácticas educativas con herramientas digitales del INFOD; Serie Arte y Tecnología ebook de Conectar Igualdad: conectadoslarevista@educ.gov.ar; -Acompañamiento virtual para docentes en Seguimos Educando: <https://www.educ.ar/recursos/150933/orientaciones-para-el-docente?from=150936&from=151381#gsc.tab=0>; Extraído de <https://www.educ.ar/recursos/150933/orientaciones-para-docentes> -Canal Encuentro: <http://encuentro.gob.ar/enelaula>



etcétera. También es una muy buena herramienta para hacer programas de radio digital y subirlos a internet. <http://audacity.sourceforge.net/help/documentation?lang=es>.

- **Moldeo:** plataforma de código fuente abierta. Permite realizar entornos interactivos con elementos de video y animación (en dos y tres dimensiones) y con efectos digitales en tiempo real. <http://www.moldeo.org/>
- **GIMP** (GNU Image Manipulation Program). Programa de edición de imágenes que sirve para trabajar con fotografías e ilustraciones. <https://www.gimp.org/>
- **Windows MovieMaker:** programa de edición de video que está instalado en la mayoría de las máquinas que tienen Windows. Es posible encontrarlo en el menú “Accesorios”, en la sección “Entretenimientos”. Cuenta con una guía de ayuda incorporada que explica paso a paso cómo hacer un video. Tutorial: http://escritorioalumnos.educ.ar/datos/tutorial_movie_maker.html.
- **Piktochart:** herramienta online que permite de forma gratuita diseñar folletos e infografías. Su funcionamiento es muy similar a Canva y Genially. Este recurso forma parte de la serie Microaprendizaje ¿Cómo hago? del área Representación visual de la información producida en el marco del plan Aprender Conectados.
- **Padlet:** muro digital. Permite compartir material multimedia, funciona como una pizarra donde las y los estudiantes pueden insertar sus producciones alrededor de un tema. <https://es.padlet.com>
- **Edpuzzle:** herramienta que permite enriquecer videos con contenido propio. Se pueden crear cuestionarios de evaluación o intercalar notas de audio. También admite editarlos y seleccionar fragmentos. <https://edpuzzle.com/>
- **Vialogues:** plataforma que permite crear notas y preguntas asociadas a un video (propio o ajeno) que se activan cuando el archivo multimedia llega a un lugar o tiempo determinado por quien edita las intervenciones. <https://www.vialogues.com>



Las prácticas del lenguaje y la web

Recursos tecnológicos para promover el intercambio y facilitar la producción colaborativa.

- Plataformas para creación de producciones en línea, Wikis, Blogs, sitios web.
<https://www.educ.ar/recursos/131950/trabajar-en-forma-colaborativa-en-proyectos?from=150933>
- Asisnten, Juan Carlos (2012). Introducción al videoeducativo.
[http://tizaymouse.com/PDFs/TyM-Introduccion al video educativo.](http://tizaymouse.com/PDFs/TyM-Introduccion%20al%20video%20educativo)
- “Apuntes de película: planos y movimientos de cámara” de Canal Encuentro se muestran cuáles son las características básicas del lenguaje. Hay otros videos de Canal Encuentro sobre guión, edición, luz, sonido, muy interesantes, en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL0FC6C71910289034inematográfico>.
- Colección completa de Microaprendizajes. Es una serie de videos para profundizar en saberes y competencias relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación: Internet, uso de distintos dispositivos, herramientas digitales para la comunicación, representación visual de la información, producción audiovisual, herramientas para trabajo colaborativo, videojuegos y programación, entre otros.
<https://www.educ.ar/recursos/150653?from=150933>
<https://www.educ.ar/recursos/131949/busquedadeinformacionparatrabajarenproyectos?from=150010&from=150933>.

Las prácticas del lenguaje y la búsqueda de información en internet

Internet es una gran fuente de recursos, por ello, debemos considerar que la búsqueda se encuentre enmarcada en una propuesta pedagógica con objetivos claros para que haya aprendizaje.

- ✓ El instituto Nacional de Formación Docente presenta una serie de recomendaciones en sus tutoriales: <https://tic.infed.edu.ar/como-buscar-informacion-y-no-perderse-en-la-red/>.



- ✓ La Agencia de Noticias Télam ha desarrollado un sitio dentro de su plataforma dedicado a la verificación de la información recurriendo a fuentes oficiales, datos, hechos, voces autorizadas. Se puede acceder a esa caja de herramientas a través de este sitio <https://confiar.telam.com.ar/caja-de-herramientas/>
- ✓ Otras herramientas para generar mapas, nubes de palabras, líneas de tiempo, crucigramas, webquest, entre otros:
 - **MindMeister:** mapas mentales es una herramienta para generar mapas mentales en línea que permite capturar, desarrollar y compartir ideas de forma gráfica.
 - **Cmap Cloud o Mindomo:** mapas conceptuales que permite crear mapas conceptuales sin necesidad de instalar un software. Ofrece un entorno que admite manipular los mapas y compartirlos con otras personas.
 - **Mentimeter:** nube de palabras permite crear diferentes presentaciones a modo de nube de palabras. Tienen algunos espacios gratuitos limitados, pero es suficiente para la participación de varios usuarios que mediante un código de entrada pueden crear la gráfica entre todos. :www.mentimeter.com
 - **Tiki Toki:** líneas de tiempo permite la creación y publicación en Internet de Líneas de Tiempo interactivas, y ofrece la posibilidad de incorporar elementos multimedia que propician estilos de aprendizaje sonoro y visual; se puede incorporar fotografías, datos y videos. <https://www.tiki-toki.com/>
 - **webquest de Aula 21:** esta herramienta genera actividades de búsqueda en Internet en forma de página web. El generador está disponible en varios idiomas.

Recursos para escribir en la web

- El **Blog:** es un medio sencillo para escribir y publicar en la web. El autor controla todo el proceso, desde los contenidos y las estrategias de promoción hasta el diseño y la periodicidad. El procedimiento es simple. El primer paso es abrir una cuenta gratuita con un proveedor; para esto, solo se necesita una dirección de correo electrónico; después, hay que elegir entre los diseños ofrecidos y establecer algunos parámetros; los proveedores más populares están Blogger (www.blogger.com) y Wordpress (<http://wordpress.com/>).



- El **Foro** propio: son sitios que permiten crear y administrar foros, como por ejemplo <http://www.foroactivo.com/> y <http://www.foros.net/>.
- La **revista propia digital** colectiva: una buena revista se apoya en un concepto fuerte, en secciones fijas bien pensadas, en un diseño cuidado e interesante, en una periodicidad fija y un alto nivel de compromiso. La opción más sencilla es distribuir por correo electrónico la revista en un archivo pdf. También hay editores para diseñar el material que logran resultados de alta calidad profesional y posibilidades de publicación gratuita online; un buen sitio es <http://issuu.com/> Permite la conversión de documentos PDF en revistas digitales en formato flash (zoom y pasar página) que luego se puede compartir en web, blog o imprimir para su distribución.
- También se pueden publicar: **micro-relatos, e-book o fanzine y fanfiction**. Este último es un género que se basa en la utilización de personajes famosos de ficción para redactar historias originales, rara vez avaladas por el creador de los personajes. No se trata de una novedad. existen sitios de internet especializados, como <http://www.fanfiction.net/>, que tiene algunos textos en castellano. Sin embargo, el fanfiction no goza de mucho prestigio. Al igual que las películas, que se sintetizan atractivamente en un corto de publicidad que no pocas veces distorsiona el tema y el contenido, las editoriales han comenzado a utilizar tráilers de promoción para sus novedades. Hay tráilers de todo tipo; los más elaborados tienen escenas actuadas y animación. Los más habituales se limitan a una sucesión de frases cortas sugestivas, imágenes fijas y música.

Recursos para publicaciones digitales de libros:

- **Class Tools:** libros virtuales animados permiten sin necesidad de registro, la creación de libros virtuales para insertar en una web, blog o wiki.
- **Mixbook:** libros virtuales con fotografías propias o procedentes de internet y su diseño se puede insertar en la web o blog.
- **Calaméo:** publicaciones interactivas que ofrece la posibilidad de crear, alojar y compartir las publicaciones. Convierte una gran variedad de tipos de archivos -PDF,



Word, Powerpoint, Open Office, etc., en un documento que se puede leer pasando las páginas como en un libro.

- **TaarHeel Reader:** permite, la creación de libros basados en imágenes y textos que pueden ser leídos por una voz robotizada.

La literatura y la web

La literatura como arte y como forma de comunicación se puede encontrar en la web de distintas maneras.

- **La literatura hipertextual** es un ejemplo de cómo leer y escribir de otra manera; favorece la interacción entre el lector y el texto, ya que puede no ser lineal; aprovecha y genera un contexto enriquecido de lectura, y establece la multilinealidad. Crear una narrativa hipertextual supone una íntima relación entre la forma, el contenido y el soporte utilizado. A través de hipertextos (texto compuesto por un conjunto de enlaces) e hipervínculo (enlace que relaciona un texto con otro).
- **La literatura digital:** la digitalización de las obras literarias contribuye a su democratización y permite el acceso irrestricto a obras de difícil consulta.
- **Bibliotecas virtuales:** de todos los sitios que hay en internet, pocos pueden compararse, en riqueza y utilidad, con las bibliotecas virtuales. Cada vez hay más instituciones que digitalizan su material y lo ponen a disposición, llevando a cabo una verdadera democratización del conocimiento. Bibliotecas con un solo clic:
 - Biblioteca Virtual Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com>
 - Biblioteca Virtual Universal: <http://www.biblioteca.org.ar/catalogo.asp>.
 - Internet Archive (acceso a bibliotecas de instituciones de los Estados Unidos y Canadá; hay textos en castellano): <http://www.archive.org/details/texts>.
 - Proyecto Gutenberg: <http://www.gutenberg.org/>. <http://www.gutenberg.org/wiki/ES>
- **eBooket:** libros digitales para descargar en formato PDF. En las secciones de literatura española, poesía y teatro, se encuentra un gran número de obras de autores en lengua española. Libros electrónicos virtuales <http://www.ebooket.net/>



- **Comunidad Literaria y Textos en Línea:** permite el acceso a una selección de los textos completos de las obras más destacadas de la literatura universal. Novelas, cuentos, obras de teatro, ensayos, artículos, fábulas, poesías, leyendas y textos en general de autores de todo el mundo, así como las biografías de sus autores. <http://www.bibliotecasvirtuales.com>
- **Imaginaria:** revista digital de literatura infantil y juvenil, Sección Biblioteca. <http://www.imaginaria.com.ar>
- **Portal de Poesía:** recopila alfabéticamente numerosos enlaces a poemas de autores de la literatura universal. Contiene direcciones de revistas y páginas dedicadas a la poesía visual y de experimentación, también un apartado dedicado a los haikus. Es posible descargar textos electrónicos completos de poetas españoles e hispanoamericanos. <http://www.portaldepoesia.com/>
- **El Viajero Virtual:** un recorrido por el espacio literario de la red. Estudios, artículos, ensayos y páginas literarias de todo el mundo; comunicación. Desde la revista Espéculo de la Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/viajero/turista4.htm>
- Hay muchos sitios para enterarse sobre los lanzamientos de libros, los premios, los nuevos autores, etcétera. Además, existen blogs y páginas relacionados con la venta online, que se dedican a promocionar los próximos estrenos editoriales. Las páginas editoriales ofrecen información sobre los autores que publican, y muchos, incluso tienen páginas personales. También existen sitios colectivos con buena información y algunos textos como por ejemplo: <http://www.literatura.org/>
- **Paseo con libros y escritores:** Existen páginas con variados recursos para escritores como, por ejemplo, información para concursos, bases de datos de editoriales, y consejos para ingresar al mercado. Un buen sitio es: [escritores.org](https://www.escritores.org/) <https://www.escritores.org/>. También existen redes sociales sobre literatura como **Lecturalia** <http://www.lecturalia.com/> o **Librofilia** <https://www.librofilia.com/>



3. INGLÉS

Perspectiva/ enfoque para el Ciclo Básico y el Ciclo Superior

En el presente contexto, las y los docentes se enfrentan a una gran diversidad de situaciones nuevas: nuevos agrupamientos, organización de los espacios, físicos y virtuales, nuevas normas de convivencia, nuevas formas de acceso al conocimiento. Las trayectorias de sus estudiantes serán más diversas que nunca. En el caso de Inglés, particularmente, habrá que tener en cuenta que muchas veces el acercamiento al idioma depende exclusivamente de la escuela.

El desafío para la enseñanza del idioma en este contexto, tanto para el Ciclo Básico como para el Superior, y enmarcado en el Diseño Curricular vigente, es formar a todas y todos los estudiantes en el idioma extranjero como un saber hacer.

El hacer en Inglés es fundamentalmente: leer, escribir, escuchar y decir en inglés. En otras palabras, aprender Inglés es aprender a usar el inglés para realizar prácticas sociales. En este sentido, la relación entre el Inglés y las Prácticas del Lenguaje y Literatura es estrecha y el diálogo entre ambas materias en este contexto favorece el aprendizaje y la reflexión en ambas. Es por eso que hemos ofrecido sugerencias para trabajar el regreso a las aulas en forma conjunta. Pero no es la única relación que puede establecerse. Claramente, se puede leer, escribir, escuchar y decir en diferentes ámbitos y acerca de diferentes contenidos. Por eso, desde las aulas de Inglés se puede establecer trabajo conjunto con diferentes materias en la realización de proyectos.

Independientemente de las relaciones que se establezcan con otras materias, de la selección de textos escritos y orales que se acerquen, o de los ámbitos en los que se brinden las oportunidades para usar el idioma, lo que es claramente ineludible es la responsabilidad del docente de Inglés de ofrecer dichas oportunidades para utilizar el idioma extranjero. El presente documento pretende acercar algunas sugerencias para ayudar a las y los docentes a tomar decisiones acerca de qué aspectos priorizar en el período 2020- 2021.

Al enmarcar la enseñanza del inglés en términos de prácticas sociales del lenguaje, se centra la atención en la enseñanza del uso social del lenguaje en contextos en los que habitualmente se lee y se escribe. Hoy más que nunca es necesario abordar la enseñanza del inglés no tanto en sus aspectos formales sino más bien en cuanto al



uso del lenguaje en una variedad de ámbitos: la casa, la escuela, los intercambios virtuales, las escenas cotidianas, las conversaciones con amigos, las transacciones en negocios u otras instituciones. Es tarea del docente definir cuáles de esos ámbitos y contextos son más relevantes para sus estudiantes de acuerdo con la modalidad elegida, los proyectos interdisciplinarios desarrollados o a desarrollar, los conocimientos previos, etc.

En este sentido, el Diseño Curricular vigente de Inglés es claro en su planteo de prioridades. Se trata de usar la lengua para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma. Dentro de esta misma lógica, podemos analizar dos aspectos de la enseñanza del Inglés: uno textual y otro contextual. Se necesita pensar en prácticas con diversos propósitos y en distintos ámbitos primero para luego, a partir de esos contextos, enfocar la atención en el aspecto textual. En el Diseño Curricular para el Ciclo Básico, partiendo de la concepción del Inglés como un sistema, se presentan los dos aspectos antedichos explícitamente y se remarca la centralidad de lo contextual para que lo textual (los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos) cobre sentido como práctica del lenguaje. En el Ciclo Superior sucede algo similar, aunque se prioriza aún más el uso de la lengua en situaciones. Entonces se propone, por un lado, el trabajo en tres ejes (general, específico y aplicado) con un movimiento gradual hacia los ejes de la especificidad y la aplicación del inglés a la modalidad a lo largo de los tres años del Ciclo Superior. Por otro, se propone abordar la dimensión textual; es decir el estudio del aspecto gramatical, lexical y fonológico; a partir de los contextos que ofrecen estos tres ejes. Es decir, para poder abordar la dimensión textual, primero hay que leer y escuchar textos en inglés que resulten relevantes.

En cuanto a los contenidos textuales el DC plantea su abordaje de dos modos: un modo sistemático, formal, planteado por el docente y otro incidental, de acuerdo con las necesidades de expresión planteadas por las y los estudiantes. Seguramente muchas de esas necesidades se podrán plantear de forma más directa en la presencialidad y deberán ser presupuestas en el distanciamiento. Por ejemplo, si se acerca un texto específico como un manual de procedimientos para operar una máquina se tendrá que ofrecer una actividad previa a la lectura para asegurarse que las y los estudiantes cuentan con determinado léxico como conocimiento previo. Este trabajo, que en la presencialidad se lleva a cabo a través de la socialización de los conocimientos del grupo, tendrá que abordarse de forma explícita a través de una



actividad donde se puedan identificar acciones o componentes necesarios en la operación.

El enfoque del presente documento es sugerir en primera instancia el acercamiento de textos en Inglés relevantes para las y los estudiantes. Dicho material se repondrá y retomará cuando se regrese a las aulas tanto si se trata del 2020 como si fuera en 2021. Para ello el registro de lo acontecido durante el aislamiento en forma de reportes de progreso, 'portfolios', u otros instrumentos descriptivos será un insumo valioso con el que los equipos docentes podrán contar al momento de realizar diagnósticos y planificar nuevas secuencias. Mientras tanto habrá que asegurarse de que el aislamiento sea sólo físico y que el contacto con el idioma se mantenga. Será necesario entonces que durante el aislamiento se hagan ciertas adaptaciones para que los textos ofrecidos sean de más fácil acceso y su lectura y escucha no genere sentimientos de frustración y rechazo al idioma. La selección de los contenidos gramaticales, léxicos y fonológicos serán realizados de acuerdo con las necesidades que dichos textos planteen y no a la inversa. Esas selecciones deberán ser registradas por parte de las y los docentes para su uso posterior

Propósitos

- Ofrecer a las y los estudiantes diversas oportunidades en el aula/presencial y/o a distancia de participar en diferentes prácticas sociales del lenguaje en Inglés, por ejemplo, dar opiniones, expresar acuerdo y desacuerdo, argumentar a favor o en contra de una idea, invitar a alguien, pedir indicaciones para hacer algo, ofrecer instrucciones, plantear un problema, ofrecer disculpas, solicitar información, etc.
- Generar espacios que permitan a las y los estudiantes interpretar textos orales y escritos en inglés y responder a ellos poniendo en práctica los conocimientos de estructuras y léxico que hayan adquirido y sistematizando los que sean necesarios.
- Brindar variedad de textos relevantes y accesibles de diversos géneros, autores, estéticas y estilos para profundizar su recorrido lector y ofrecer herramientas para responder a ellos en inglés.
- Favorecer la reflexión acerca de la lengua extranjera como objeto de estudio siempre a partir de los textos y no como una acción desconectada de la práctica del lenguaje.



- Acompañar a las y los estudiantes en la construcción de habilidades en la segunda lengua y ayudar a tomar conciencia y utilizar las estrategias de compensación como parte de ese proceso.
- Crear contextos adecuados para la puesta en práctica de la lengua extranjera asegurando un ambiente de respeto por los procesos de aprendizaje y habilitando el error como parte natural del mismo.
- Proveer a las y los estudiantes situaciones que permitan usar el inglés en relación con otras áreas.

Priorización de contenidos

Sin duda, este contexto nos propone replantearnos cuáles son los aspectos centrales en la enseñanza del Inglés, cuáles son los contenidos que no podemos dejar de abordar con las y los estudiantes. La idea de este documento no es brindar un recorte de contenidos textuales (es decir gramaticales, lexicales y fonológicos) que las y los docentes deban abordar fuera de contexto. Este es un momento para que cada práctica de enseñanza se torne relevante porque el objetivo prioritario es no perder el contacto con las y los estudiantes, acercarlos y acercarnos a nuestra materia, ofrecerles oportunidades de interactuar en inglés. Por lo tanto, pensar en enseñar inglés como una serie de reglas gramaticales aisladas tiene menos sentido que nunca.

Se debe abordar la enseñanza del Inglés como lo que es: la práctica de un lenguaje no propio. Pero si bien no es propio puede servir para expresar lo propio. Entonces las y los docentes se preguntarán, ¿qué sentidos propios podrán expresarse en inglés con las herramientas disponibles?, ¿qué textos orales y escritos pueden resultar relevantes?, ¿qué materiales audiovisuales pueden crear oportunidades para las prácticas del lenguaje en inglés?, ¿qué necesitan expresar las y los estudiantes?, ¿a quiénes quieren dirigirse?

La planificación de los contenidos debe partir, entonces, de los textos y contextos que resulten relevantes para luego tomar en cuenta qué estructuras gramaticales y léxico se necesitan para interactuar en dichos contextos. Esos textos y contextos no son de ninguna manera uniformes porque los intereses, preocupaciones y cuestiones varían en cada caso. No es lo mismo hablar de óptica en una escuela técnica que en una con



orientación artística. Los enfoques y objetivos de la materia variarán y por lo tanto los propósitos y contenidos de los textos a abordar, también.

En una escuela técnica se podrán ver los pasos en la creación de una lente mientras que en la de modalidad artística quizá se trabajen las ilusiones ópticas en la pintura. En el primero, será necesario reflexionar acerca de la voz pasiva como estructura central en el relato de procesos en inglés, mientras que en el arte será necesario usar comparativos de mayor e igual grado o expresiones como *'It seems to be... butitis ...'*.

La priorización de los contenidos textuales será entonces tarea de las y los docentes de acuerdo con criterios de relevancia de textos y contextos elegidos. Claramente, habrá que llevar un registro de los contenidos textuales y contextuales abordados para poder darle continuidad pedagógica al proceso escolar excepcional comenzado en marzo de 2020.

En resumen, durante el período de distanciamiento físico de y en las aulas, se deben priorizar las oportunidades para usar el inglés. Aquí también habrá que tomar decisiones con respecto a qué oportunidades se le pueden ofrecer a las y los estudiantes de acuerdo con las posibilidades con las que se cuenten. **Lo que es prioritario es leer, escribir, escuchar y hablar en inglés.**

Ahora bien, si se tiene oportunidad de tener encuentros sincrónicos con las y los estudiantes a través de videoconferencias, se podrán priorizar la escucha y el habla en esos momentos ya que se pueden usar otros medios para la lectura y la escritura. Si no es posible utilizar esta herramienta, se podrá enviar audios y solicitar la realización de videos con pautas claras acerca del propósito del mismo.

Aún así, la interacción sincrónica encuentra sus posibilidades más eficientes en la interacción cara a cara ya que es allí donde las y los docentes pueden intervenir ofreciendo devoluciones que ayuden a una mejor expresión en el idioma. Por ese motivo, durante el distanciamiento habrá que fortalecer la lectura y escritura y utilizar todas las oportunidades presenciales para el intercambio oral.

En cuanto a la escritura, es necesario recalcar en ese sentido que la escritura colaborativa puede generar instancias de aprendizaje muy valiosas tanto a través de la enseñanza incidental, como planificada e incluso la informal, a través del intercambio con pares.



Hay muchas herramientas de acceso masivo que tienen gran potencial en el desarrollo de la escritura. No solamente los documentos de texto, sino las presentaciones compartidas pueden ayudar a generar documentos donde se socialice el conocimiento de las y los estudiantes.

Orientaciones didácticas

Si bien estamos inmersos en un proceso de adaptación al contexto de aislamiento, ya hay algunas reflexiones que podemos avanzar en cuanto a los cambios que este aislamiento provoca con respecto a la enseñanza. El primero y más evidente tiene que ver con la heterogeneidad, que sin duda se acentuó debido a la dispersión de la enseñanza. La segunda parte del año seguramente pondrá de manifiesto la necesidad de diversificar la enseñanza en distintos niveles ya que las trayectorias e incluso el acceso a materiales de enseñanza se ha visto comprometido en muchos casos. Esto es simplemente una realidad, el punto de partida para la planificación de la tarea de aquí en más. Aquí les ofrecemos algunos aspectos a considerar al momento de planificar la diversificación de la enseñanza.

Variar las modalidades organizacionales de la enseñanza

Si pensamos un retorno a las aulas en grupos de estudiantes, habrá que plantear ciertas actividades que se establezcan como una rutina en el aula para afianzar ciertos contenidos. En Inglés, por ejemplo, se pueden tomar textos de opinión de diarios, leer sus titulares e invitar a las y los estudiantes a dar su opinión. Este tipo de rutinas se pueden organizar fácilmente tomando como contenido frases que se utilicen en prácticas sociales como dar opiniones, estar de acuerdo o no con las mismas. Estos contenidos requieren de repetición y reutilización en variados contextos para poder ser recordados y utilizados en situaciones nuevas. Otras actividades se realizarán ocasionalmente, como la reflexión acerca del idioma. En este sentido se tomará como una enseñanza incidental dependiendo de las necesidades de expresión del grupo. En cuanto a los proyectos y secuencias didácticas que se propongan, se deberá planificar el modo de socialización de los mismos para que las y los estudiantes que no están presentes puedan enriquecerse con lo que otros grupos hayan realizado.

De acuerdo con las decisiones institucionales, tanto si se trabaja en grupos de materias afines, o por proyectos interdisciplinarios, habrá que pensar cuáles son las



formas más eficaces de transmisión del contenido en inglés. Será necesario revisar los modos de enunciar las actividades teniendo en cuenta a las y los estudiantes como interlocutores, pero también a colegas que pueden estar a cargo del contacto con el grupo de estudiantes y no hablar inglés. El intercambio entre docentes de distintas materias podrá enriquecer la tarea al ofrecer múltiples miradas acerca de los contenidos prioritarios a abordar.

Considerar distintos acercamientos a un mismo contenido, planteando situaciones de lectura y escritura que supongan diferente complejidad.

De acuerdo con el conocimiento previo de un tema o las oportunidades que hayan tenido de transitar un tipo de texto, las y los estudiantes estarán en mejores o peores condiciones de acercarse al mismo. Se puede diversificar el abordaje de un tema ofreciendo distintos tipos de texto de acuerdo con las trayectorias de las y los estudiantes y su competencia como lectores. Así, las lecturas individuales pueden abarcar desde un folleto con mucha información visual hasta un paper en el que se desarrolle una hipótesis.

La enseñanza a distancia permite ofrecer variedad de opciones de textos. Cada estudiante puede elegir aquellas que considere más enriquecedoras y volcar su interpretación del modo que resulte más claro para su difusión con el grupo de pares que permanece en la distancia. Por ejemplo, si un grupo de estudiantes lee un folleto con información acerca de los protocolos para el manejo de libros de la biblioteca en una escuela de un país de habla inglesa, puede adaptarlas al contexto de su propio colegio en forma de posters para poner en los pasillos de la escuela para ser vistos por todos. Otro grupo puede elegir leer un artículo de diario acerca de las experiencias del regreso a las aulas luego del COVID y plantear preguntas para realizar una entrevista a otro grupo.

Pero la variedad en el acercamiento a un contenido puede ser planteada también a un nivel multidisciplinario. Es decir, los docentes pueden poner a consideración qué contenidos son más propicios para su abordaje desde una lengua extranjera, o desde una herramienta de procesamiento de datos, o desde las ciencias exactas o sociales, naturales, etc. y construir el proyecto en base a los materiales y recursos de los que disponen.



Variar los materiales de lectura y escritura.

Considerando la falta de exposición a textos en inglés, lo cual puede haber sido el caso de muchas y muchos en el aislamiento, y considerando también que no tenemos precisión aun sobre cuándo será la vuelta a la presencialidad, será necesario ofrecer materiales tanto variados como atractivos. Además, sería conveniente ofrecer textos acompañados de audios para fomentar la escucha en la lengua extranjera. Afortunadamente, existe mucho material audiovisual, desde publicidades, avances de películas, entrevistas, etc., así como audiolibros que pueden ofrecer interesantes modos de acercamiento a la lengua y oportunidades para la expresión en la lengua extranjera.

Diversificar los quehaceres de las y los lectoras/es y escritoras/es.

Preguntarnos qué hacemos cuando leemos una novela, una receta, un mensaje de texto, un graffiti o cualquier texto, así como cuál es nuestro propósito al escribir es algo que debiera ser recurrente en el aula de Inglés. Antes de abordar un texto, las y los estudiantes deben saber qué van a hacer con ese texto. Para ayudarlos a desarrollar esas competencias como lectoras/es están las y los docentes, que muchas veces hacen explícitos esos quehaceres en forma de preguntas globales u otro tipo de tarea. Por ejemplo, se puede invitar a las y los estudiantes a seleccionar un fragmento que les resulte interesante dentro de una poesía, canción o cuento y que lo lean en voz alta para la elaboración de audios que acompañen los textos para los grupos con los que no estén en contacto. Se puede incluir este material en las bibliotecas.

Plantear diversos roles frente a una misma tarea.

Para que el aula funcione como un ámbito de construcción colectiva en el que cada uno aporta desde un rol distinto en el contexto de distanciamiento físico, habrá que planificar no sólo qué roles toma cada grupo y quiénes necesitan de mayor acompañamiento o mayores intervenciones en la distancia. Por ejemplo, si un grupo busca información acerca de desarrollo de tratamientos contra COVID-19 en diarios en inglés para hacer un punteo del tema y ofrecerlo a otro grupo que realizará una infografía, las y los docentes, además de ofrecer posibles sitios web y actividades que



guíen la lectura, deberán identificar las necesidades de sus estudiantes y el rol que pueden desarrollar.

Por ejemplo, un estudiante del grupo lector podría necesitar mayor cantidad de intervenciones para lograr realizar la actividad. Se le puede pedir que trabaje explícitamente acerca de sus predicciones, del léxico que puede o no encontrar de acuerdo con el titular, de posibles respuestas que cree que el artículo responderá. Una vez que se le dé una devolución acerca de este primer acercamiento, se le puede ofrecer el artículo para que señale las secciones donde piensa que está la información central a transmitir a sus pares. Luego se le puede entregar opciones de fragmentos que expresen una idea similar y otros que no lo hagan para que opte por la que le parece que más se asemeja al original. Finalmente, se le puede pedir que use sus palabras para realizar el punteo antedicho.

Además de considerar la diversidad como un criterio central al momento de realizar las adaptaciones curriculares en el ciclo 2020/2021, existen otras consideraciones acerca de la enseñanza a explorar.

Objetivos priorizados de inglés

Ciclo básico

- Utilizar el inglés en prácticas sociales cotidianas.
- Leer textos simples narrativos, descriptivos e instruccionales, orales y escritos y responder a ellos.
- Expresarse en forma oral y escrita acerca de los temas abordados de acuerdo con los ámbitos delineados para cada año usando estructuras y vocabulario.
- Utilizar el inglés mientras se aprende a usar el inglés en contextos que involucren la negociación de significados.

Ciclo superior

Se incluyen los anteriores objetivos y se suman los siguientes.

- Leer textos específicos de cada modalidad y de las materias con las que se establezcan proyectos interdisciplinarios.



- Utilizar el inglés en proyectos que involucren contenidos aprendidos en otras materias.
- Expresarse en forma oral y escrita usando estructuras y vocabulario propios de diversas disciplinas, insistiendo gradualmente en la especificidad de contenidos de acuerdo con la modalidad elegida.
- Utilizar el inglés mientras se resuelven problemas planteados a partir de diversas disciplinas.

Prácticas sociales cotidianas en inglés en la presencialidad y no presencialidad

La presencia del otro promueve prácticas sociales como las de obtener, transmitir, utilizar información en distintos contextos, resolver problemas, socializar, organizar pensamientos o conductas, etc. En este sentido, el docente de inglés debe brindar herramientas para que estas prácticas se realicen en inglés, así como generar espacios de reflexión para la revisión de las estructuras y léxico más adecuado para llevarlas a cabo. A través del uso de la lengua para “hacer cosas” en el aula se abren espacios para la enseñanza incidental de acuerdo con las necesidades de expresión de las y los estudiantes.

Prácticas sociales cotidianas en inglés en el distanciamiento

En el presente contexto la presencia del otro, así como su respuesta, están mediadas. Por lo tanto, al pensar en prácticas cotidianas, sería conveniente enfocar el trabajo más en el análisis y la reflexión que en la interacción sincrónica. Por ejemplo, se pueden ofrecer diálogos como en una historieta y pedir a las y los estudiantes que identifiquen ciertas frases con sus funciones o propósitos.

También se puede trabajar sobre cortometrajes mudos, pidiendo a las y los estudiantes que creen diálogos para ciertas escenas. Dependiendo de las posibilidades de conectividad, se puede hacer el diálogo a través de una videoconferencia y grabarlo. Otra opción interesante si se cuenta con acceso a la reproducción y grabación de audios es transformar mensajes cambiando la actitud del hablante frente al mismo texto.



También muchas de las interacciones que se realizaban de modo oral se han tornado en mensajes escritos. Es interesante aquí mostrar qué significan ciertas abreviaturas, contracciones o variedades ortográficas muy frecuentes en mensajes de textos como lol (laugh out loud), SMS (Short Messaging Service) o C u (see you). Se puede proponer un trabajo de investigación acerca de estas nuevas formas dentro del inglés. Las y los estudiantes pueden clasificar listas presentes en Internet de acuerdo con criterios establecidos por las y los docentes. Por ejemplo, un grupo puede dedicarse a buscar todas las formas que se usen para saludar o establecer el contacto mientras que otro puede investigar elementos usados para comunicar el estado de ánimo.

La lectura de **textos relacionados con otras materias** es central en la propuesta curricular de Inglés para el Ciclo Superior. En la presencialidad hay cierto andamiaje que se puede realizar previo al abordaje de textos específicos de otras disciplinas. En este momento de la clase las estrategias de predicción y anticipación se hacen explícitas y se socializan los conocimientos previos tanto en inglés como en español. Esto ayuda a construir un primer acercamiento a la temática del texto y a su campo semántico específico en inglés.

En el distanciamiento este andamiaje debe darse de otra manera. Es importante llamar la atención de las y los lectores acerca de la predicción y anticipación de un modo explícito ya que el conocimiento previo individual no puede socializarse como en el aula presencial. En este sentido el paratexto resulta central y debe abordarse con mayor detenimiento. Por ejemplo, si se trabaja sobre un artículo de diario que contiene información sobre algún proceso, se pueden presentar previamente los elementos que forman parte de dicho proceso e invitar a especular acerca de las acciones relacionadas al mismo. Luego se podrá enfocar en los subtítulos o epígrafes que puedan dar datos acerca del artículo y finalmente se podrá abordar la lectura con actividades que den cuenta de la comprensión global del mismo.

Enseñar inglés por problemas o proyectos

Ya sea que se les presente un problema a resolver o un proyecto multidisciplinario al que contribuir, las y los estudiantes deberán usar el lenguaje para hacerlo. En este punto es necesario insistir en la utilización del inglés, aunque sea de forma muy rudimentaria, para abordar el trabajo.



Los problemas que se pueden plantear tanto en la presencialidad como a distancia deben ser problemas que las y los estudiantes vean como relevantes. Por ejemplo, durante la continuidad pedagógica se puede establecer un foro o un canal de comunicación escrito donde las y los estudiantes presenten problemas en forma anónima y se ofrezcan soluciones a ellos. Para esto, se les tendrá que ofrecer modelos con ciertas estructuras necesarias para esa práctica del lenguaje (*What can I do about...? I feel... / Why don't you...? What about...?*)

También se pueden pensar modos de acompañar a quienes se sienten solos en el aislamiento. Especular acerca de cuáles son los mejores modos de usar el tiempo en la pandemia, qué cosas son obstáculos en las relaciones personales durante el aislamiento o hacer un ranking de las tres primeras cosas que se harán al finalizar la cuarentena.

Los proyectos también deben surgir de una cuestión a resolver por el grupo o la comunidad. A veces, se plantearán en otros espacios curriculares y en Inglés se podrá hacer aportes a través de información disponible en ese idioma o se abordará el debate acerca de algún aspecto del proyecto en inglés, o se buscarán casos de problemas similares en países de habla inglesa.

Es importante aquí recordar la importancia del Inglés dentro del currículum, dado que otorga una perspectiva multicultural a la educación ciudadana. En el Diseño Curricular hay ejemplos de Trabajos por Proyectos Interdisciplinarios, pero seguramente el presente contexto presente nuevos desafíos e inquietudes como punto de partida para nuevos proyectos. Al tratarse de una lengua, en Inglés se pueden abordar textos acerca de diversos temas con facilidad. La dificultad yace en buscar el material adecuado.

POR GRUPO DE MATERIAS: INGLÉS Y OTROS ESPACIOS CURRICULARES

<p>Inglés y Literatura</p> <p>Así como se puede contribuir a proyectos interdisciplinarios con distintas materias, también el inglés se presta fácilmente al trabajo conjunto con Literatura. En ese sentido, para cada uno de los contenidos prioritarios de Literatura se presentan sugerencias de acompañamiento en</p>	
---	--



<p>Inglés.</p> <p>Contribuir al proyecto personal de lectura literaria.</p> <p>Un proyecto interesante puede ser agregar al corpus de textos individual elaborado para Literatura al menos un texto o canción en inglés. En la presencialidad, las y los estudiantes pueden ofrecer textos que se socialicen en situaciones que planteen el intercambio de opinión acerca del texto que mejor dialoga con el corpus de Literatura. Se puede proponer la escritura de un breve texto que explique la relación con el corpus (ej. de similitud u oposición de temática, personajes, marco, etc.).</p> <p>También se puede tomar el contexto de producción de uno de los autores leídos en Literatura y buscar información biográfica en inglés sobre un autor contemporáneo al primero, pero de habla inglesa. Encontrar similitudes y diferencias entre los contextos de ambos autores y explicarlas en forma oral usando frases como <i>both</i> para expresar elementos que unan a ambos autores o <i>while</i> para expresar diferencias. La presentación debe traer el ambiente de la época lo más fielmente posible a través de la música, las artes plásticas, la arquitectura, la moda, los eventos más significativos de</p>	<p>En el distanciamiento, se puede desarrollar el mismo proyecto, aunque no se incluya la interacción con los pares. Se puede ofrecer un organizador gráfico (un cuadro comparativo o diagrama de Venn) previo a la escritura del texto donde los alumnos incluyan las categorías para comparar los textos en inglés con su corpus en español. Sobre la base de ese organizador gráfico, las y los docentes pueden aportar su devolución incluyendo estructuras y frases útiles en inglés para que luego las y los estudiantes puedan escribir un primer borrador del texto que explique sus opiniones. Es importante señalar aquí que previo al primer borrador se debe ofrecer un modelo del texto esperado con su estructura y convenciones.</p> <p>Para adaptar esta actividad al distanciamiento, se pueden presentar primero datos biográficos de personajes relevantes para las y los estudiantes para luego analizar convenciones y léxico presente en las biografías. Luego se puede comparar a los autores utilizando imágenes en una presentación PowerPoint, una historia de Instagram que contenga breves intervenciones en inglés.</p> <p>En este contexto, la poca exposición al idioma extranjero hace necesario buscar estrategias para compensar las dificultades de expresión que las y los estudiantes puedan tener. Por ello, para expresar la comprensión global de textos en inglés que los alumnos puedan agregar a su corpus personal, se puede</p>
--	--



<p>su época, etc.</p>	<p>sugerir la realización una publicidad o cubierta de algún material leído en inglés. También pueden hacerlo imaginando la versión en inglés de uno de los libros del corpus.</p> <p>Para cualquier tipo de texto a realizar es importante contar con modelos y un análisis de las convenciones del lenguaje. Por ejemplo, si se trata de una anuncio sobre el libro, insistir, por ejemplo, en el uso de estructuras que contengan <i>so/such...that</i>, o el uso de preguntas retóricas, el imperativo, etc.).</p>
<p>Situaciones sociales de lectura en inglés:</p> <p>La inclusión de textos orales es importante para desarrollar la escucha en inglés. Se puede seleccionar un material audiovisual en inglés de no más de 3 minutos donde exista una situación social de lectura y analizar junto a las y los estudiantes dónde se produjo, quienes son los participantes y cuál es el propósito de la socialización. Indicar por ejemplo si se trata de un contexto académico: una charla, conferencia, debate; o una forma de entretenimiento: eventos de lecturas públicas como Letters Live, o lecturas de poemas por autores o actrices y actores; o con fines comerciales: la presentación de un libro, etc.</p>	<p>En el aislamiento, si se cuenta con posibilidades de compartir audios, las y los estudiantes pueden participar de situaciones de socialización de lectura a partir de un texto compartido por las y los docentes. Se pueden ofrecer varios textos en forma escrita y con el audio correspondiente. Las y los estudiantes pueden imitar dichos audios, o leerlo con un tono diferente, cambiando la actitud del hablante. Este tipo de actividad lúdica se puede hacer con melodías conocidas teniendo en cuenta que el propósito puede ser humorístico.</p>
<p>Establecer relaciones entre el lenguaje literario y otros lenguajes artísticos utilizando el inglés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer diálogo entre obras seleccionadas y otras de la literatura universal y comparar estas obras literarias con obras pertenecientes a 	<p>Al establecer relaciones entre un texto literario y otros lenguajes artísticos, incluyendo el cine, surgen intersticios que se pueden utilizar para la expresión en inglés. Por ejemplo, al tomar uno de los textos leídos en Literatura y realizar una especie de casting imaginario para la</p>



<p>otros lenguajes artísticos. Se puede elaborar un catálogo de las obras pertenecientes a lenguajes artísticos con epígrafes en inglés donde figure el nombre de la obra en inglés y de qué modo se relaciona con las obras seleccionadas.</p>	<p>versión cinematográfica del mismo, surge la necesidad de describir brevemente al personaje y establecer similitudes entre actores y personajes. También se puede elaborar una lista de características de personalidad y motivaciones de los personajes en inglés. Pueden realizarlo en una presentación PowerPoint, o una historia en Instagram, o como prefieran siempre que se utilice la imagen para reforzar la producción en inglés.</p>
<p>Leer y producir textos académicos (de estudio) y críticos (de análisis) de literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> - En Literatura se plantea la lectura de textos críticos escritos por expertos y textos de estudio sobre teoría literaria. Se pueden leer los abstractos de algunos de esos trabajos en inglés y decidir a qué texto corresponden y cuáles son las palabras que podrían ponerse como palabras clave (<i>keywords</i>) al momento de la publicación virtual del texto. Luego se puede elaborar un abstracto en inglés sobre la base de otro texto compartido en clase. 	<p>En el distanciamiento se pueden leer varios abstractos de trabajos en inglés relacionados con una misma temática y crear un glosario de expresiones presentes en dichos abstractos.</p>

Actividades permanentes para enseñar inglés

El aula de Inglés en presencia o a distancia tiene que ofrecer oportunidades para la expresión. Los textos que se trabajan, tanto escritos como orales deben ser relevantes y, si no son auténticos, tener al menos un propósito claro más allá del aula de inglés. Es decir, preguntarse si fuera del aula alguien podría interesarse en leer o escuchar ese material.

Además, al momento de ofrecer el espacio para que las y los estudiantes se expresen, pensar también en ofrecer las herramientas necesarias para que lo hagan. Por ejemplo, si vamos a trabajar lo que le habríamos dicho a nuestro yo previo a la pandemia, debemos enseñar las oraciones condicionales de 3º tipo. De persistir el



distanciamiento del aula, es necesario ofrecer instancias para que las y los estudiantes puedan responder de forma sincrónica de ser posible, por ejemplo, a través de una videoconferencia. Si no es posible, insistir en que envíen un audio o un video en respuesta a un determinado material para ofrecer instancias de expresión oral.

Además, hay ciertas actividades que pueden establecerse a modo de rutina y repetirse habitualmente. Por ejemplo, las clases se pueden iniciar con una imagen que puede estar incompleta para que las y los estudiantes tengan que especular acerca de su contenido, o una frase controvertida para que tengan que expresar si están de acuerdo o no, o la foto de un autor o científico para que adivinen quién es. Todas estas actividades se pueden realizar durante la continuidad pedagógica y sirven para otorgar cierta identidad a las clases.

¿Con qué recursos se enseña inglés?

Un aspecto central de la enseñanza del Inglés es el uso del idioma en el aula. Esto es necesario para que las y los docentes puedan ofrecer devoluciones y acercar reflexiones acerca de las herramientas necesarias para lograr la expresión en inglés. Si por algún motivo las y los docentes de Inglés no pueden tener contacto con sus estudiantes durante el distanciamiento físico, habrá que buscar modos de interactuar en forma sincrónica, ya sea a través de una videoconferencia, como con la incorporación de videos de docentes a sus estudiantes y viceversa.

Con respecto al material, sería útil contar con una lista de consignas que sean siempre enunciadas de la misma manera. Por ejemplo, si se utiliza *Read and answer*, que no se utilice *Read the text and answer the questions*, o *Read and Write*, o *Read this and answer the following questions*. Si hay que explicar las consignas utilizando el español, hacerlo sólo la primera vez que se utiliza para ayudar a las y los estudiantes a recordarlas.

En el caso de que haya una o un docente de otra materia a cargo del grupo sería útil adjuntar una hoja a las actividades con el propósito de la actividad y consideraciones pertinentes como por ejemplo si las y los estudiantes tienen que centrar su atención en una secuencia de acciones, o en la motivación de un personaje, o en la respuesta a la opinión expresada en el texto. Si se trata de un proyecto interdisciplinario se puede comenzar con un breve diagnóstico de lo que las y los estudiantes saben de



determinado tema e incluir material en Inglés en ese diagnóstico. Cualquiera sea la modalidad que se adopte, el punto de partida para la planificación incluye un diagnóstico del grupo.

Inglés y la web

Entretenimiento e Inglés: se puede ofrecer a las y los estudiantes una variedad de videos para realizar actividades de comprensión auditiva con la ayuda de imágenes. Hay sitios que ofrecen segmentos de películas con actividades ya diseñadas, como:

<https://moviesegmentstoassessgrammargoals.blogspot.com/?m=1>

<http://www.learnenglishfeelgood.com/eslvideo/index.html>

A veces una línea de una película se transforma en un clásico. Esas líneas famosas tienen una implicancia más allá de lo explícito. La siguiente página toma esas líneas y pregunta acerca del significado de la frase en el contexto en el que fueron usadas. Se puede pedir a las y los estudiantes que resignifiquen esas frases u otras de películas relevantes para ellos en contextos nuevos:

<https://learningenglish.voanews.com/a/5460776.html>

Interés general e Inglés

También hay videos con gran variedad temática en BBC Learning English. Pueden ingresar el tema y accederán a contenido relacionado:

<https://www.bbc.co.uk/learningenglish/>

Las charlas TED también se organizan por tema y están disponibles en el siguiente link: <https://www.ted.com>

Música y poesía

Por otro lado, hay una gran variedad de poesías disponibles en los siguientes sitios, que se pueden utilizar como recurso. Se pueden establecer conexiones entre la música que escuchan y la temática de las poesías. Pedir a las y los estudiantes que reversionen su tema preferido agregando una poesía en inglés que les parezca relevante.

<https://www.poetryfoundation.org>



<http://www.poetry.org>

Relación con otras materias

En cuanto al Ciclo Superior, dependiendo de la orientación, se puede ofrecer a las y los estudiantes videos relacionados con la misma y diseñar actividades para guiarlos en la escucha de los mismos. En el siguiente link se puede ver una variedad de canales disponibles con contenidos de entretenimiento y académicos que pueden utilizarse en la clase de Inglés: <https://ororo.tv/en/channels>

Para incorporar vocabulario específico, se les puede pedir a los estudiantes que diseñen alguna historieta o imagen que los ayude a recordar. Hay algunos ejemplos por categorías en el siguiente ebook:

https://toefl.magoosh.com/vocabulary-comics-ebook?utm_source=toeflblog&utm_medium=blog&utm_campaign=toeflcomics&utm_term=inline&utm_content=toefl-vocabulary-comics-ebook&_ga=2.57648106.1568498287.1597002469-285925686.1560253721

Consideraciones para la evaluación

Se entiende que, ante la complejidad de la situación, el proceso de evaluar excede la calificación y que cada docente tiene una síntesis parcial de los procesos de aprendizaje alcanzados a la distancia que servirán de insumos para el regreso a las aulas, pero que también constituyen una herramienta para mirar la trayectoria educativa y poder planificar los procesos pedagógicos llevados adelante de las diversas formas posible. Además, tienen que atender a las particularidades de cada estudiante para no generar desigualdades entre quienes han podido establecer algún logro o no.

Como la enseñanza de Inglés apunta a un saber hacer y el hacer en Inglés es fundamentalmente leer, escribir, escuchar y decir en inglés, la evaluación tiene que tener en cuenta fundamentalmente las oportunidades que las y los estudiantes hayan tenido de usar el inglés. El aislamiento social a causa del COVID-19 profundizó la dificultad que muchos enfrentan al momento de poner en práctica el inglés fuera del ámbito escolar. En otras palabras, la complejidad de la situación debe tenerse en cuenta al momento de evaluar para poder ofrecer oportunidades de recorrer trayectos



que no hayan podido transitarse en el aislamiento. Es importante señalar que cada trayectoria debe tenerse en consideración para no generar desigualdades.



2. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA MATEMÁTICA

Enfoque general

Este documento de enfoque curricular tiene como finalidad presentar lineamientos de trabajo y orientaciones para la enseñanza del área de Matemática que permitan sostener la continuidad pedagógica de las y los estudiantes del nivel de educación secundaria.

Teniendo en cuenta la priorización de propuestas que aquí presentamos, es necesario resignificar la tarea de enseñanza y aprendizaje. Como plantea Merieu, hace falta “preguntarse qué les haremos hacer a los estudiantes para que aprendan” (2007) y pensar que las consignas que generemos pueden convertirse en puentes y abrir posibilidades o, bien, generar obstáculos para el aprendizaje: ya sea por cómo las enunciamos o porque proponemos las mismas actividades a estudiantes cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales y, en consecuencia, aumentar esas diferencias (Perrenoud, 1990).

Se priorizará el abordaje de los ejes y los núcleos de contenidos de los diseños curriculares, haciendo los ajustes necesarios que fortalezcan el desempeño de las y los estudiantes. El docente pondrá en juego procesos matemáticos y estará pendiente del progreso de los alumnos; procurará elevar sus desempeños y mejorar debilidades mediante el trabajo colaborativo. Siempre debe asegurar que les está dando la misma oportunidad de aprendizaje a todos los estudiantes, proponiendo diferentes modalidades de trabajo de acuerdo a sus propias necesidades.

Para esto se abordará un enfoque de procesos abiertos (diversas maneras de resolución), finales abiertos (varias respuestas para un problema de final abierto) y problemas abiertos (que cambian y se desarrollan a partir de un problema dado) permitiendo de ese modo que las y los estudiantes puedan ir haciendo sus propias preguntas de estudio y su propio recorrido.

La vida requiere de la búsqueda de soluciones comunes a situaciones de apariencia muy diferente, y de alternativas distintas ante un mismo problema. No podemos pensar en un aprender sin actuar con y para el otro, ni con un saber sin compromiso social. Por otro lado, los aprendizajes no se cierran sobre el sujeto, sino que tienden a



conectarse con los otros, haciéndose presente la necesidad de comunicación en todo el proceso. Por lo tanto, hay aprendizaje cuando se producen también la comunicación, la representación y la comprensión dentro de un encuadre interactivo.

En este marco, las actividades serán pensadas para que las y los estudiantes se sitúen frente a problemas propios de la Matemática y de otras disciplinas, de modo que apliquen sus estrategias personales también en otras áreas y con otros docentes, profundizándolas en el trabajo pluridisciplinario.

El estudiante de la escuela secundaria es “naturalmente” analista de regularidades, conjeturas y creador de ideas. Esta es la esencia de la labor matemática. Por eso, lo más valioso es que ponga en acto su capacidad de pensar con creatividad e independencia construyendo propuestas con sus pares.

Las y los estudiantes necesitan una base matemática sólida. En nuestra sociedad abunda la información cifrada. La ausencia de una mirada crítica y la falta de análisis de porcentajes, lecturas gráficas y estadísticas nos vuelven vulnerables frente a las tentativas de manipulación.

En matemática se busca que los conocimientos sean construidos por las y los estudiantes a partir de la resolución de problemas donde favorezcan el desarrollo autónomo y cooperativo reflexionando sobre lo realizado mediante varios tipos de tareas y de procedimientos, despojados de mecanismos memorísticos y automatismos.

Es importante que en la escuela secundaria se presenten actividades que impliquen progresivas generalizaciones permitiendo profundizar los objetos matemáticos. Dado el contexto de emergencia sanitaria y aislamiento social preventivo y obligatorio por el Covid-19, se tratará de analizar de qué manera se podrán continuar acompañando los conocimientos junto a las familias y a la comunidad educativa.

Propósitos

Para ciclo básico

Pensar situaciones de enseñanza del área (problemas, preguntas, actividades, retos, juegos, proyectos) para que las y los estudiantes:



- vivencien que todos son capaces de hacer matemática significativa y desafiante, potenciando una actitud positiva hacia su aprendizaje y tengan en cuenta que la comprensión es mucho más importante que la rapidez;
- utilicen la matemática para tomar mejores decisiones en su vida cotidiana convirtiéndose en ciudadanos activos;
- sean capaces de generar planes de acción para resolver problemas y, en caso de ser necesario, los puedan poner a prueba para analizar su conveniencia y reformularlos;
- busquen patrones y regularidades a partir de la observación, el análisis y la reflexión, tanto en cuestiones aritméticas como en cuestiones algebraicas, geométricas, probabilísticas o estadísticas;
- comprendan la información aportada a partir de diferentes registros y resúmenes estadísticos tales como tablas, gráficos, parámetros e informes escritos, fomentando así un pensamiento autónomo y crítico de la información que reciben a diario;
- propongan nuevas cuestiones de investigación que surjan luego de las actividades para compartirlas, explorar, cuestionarlas y sacar conclusiones.

Para ciclo superior

Pensar situaciones de enseñanza del área para que las y los estudiantes:

- puedan utilizar estrategias de trabajo matemático que se experimentaron en la presencialidad y virtualidad durante el contexto de la pandemia del Covid-19, en un marco de responsabilidad, solidaridad y convivencia democrática;
- establezcan transferencias pertinentes de los conocimientos adquiridos a situaciones intra y/o extra matemáticas;
- trabajen de manera autónoma e interactuando con los pares, en equipo, respetando la diversidad de opiniones, formas de representación y resolución de propuestas;
- produzcan y compartan contenidos manteniendo interacciones virtuales, abiertos al cambio que les permita elegir las mejores soluciones.
- comprendan la importancia de la formalización como herramienta de comunicación en el ámbito de la matemática, distinguiendo las definiciones de las explicaciones y los ejemplos;
- encuentren y analicen regularidades en números y formas que se corresponden con un ordenamiento interno de la matemática que facilitan el diseño de conjeturas;



- comprueben lo razonable de los resultados en las respuestas a los problemas, analizando rigurosamente la información sobre la base de los conocimientos y saberes disponibles.

Priorizaciones

En este tiempo-espacio tan peculiar se priorizará la enseñanza de una matemática que:

- brinde herramientas esenciales para el ejercicio de la ciudadanía en el análisis de información cuantitativa y cualitativa acerca de problemáticas planteadas junto con docentes de otras áreas;
- permita avanzar y profundizar, desde el ciclo básico y continuar en ciclo superior, en la argumentación de conceptos matemáticos en crecientes niveles de formalización.

Para ciclo básico:

Se priorizará la enseñanza de una matemática que permita que las y los estudiantes:

- organicen datos para estudiar un fenómeno y tomar decisiones acerca del proceso de relevamiento de datos y los modos de comunicar los resultados;
- construyan gráficos estadísticos analizando ventajas y desventajas en función de la información que se quiere comunicar; que interpreten el significado de los parámetros centrales (media, mediana y modo);
- reconozcan regularidades que verifican colecciones de números o figuras haciendo conjeturas sobre sus leyes de funcionamiento;
- argumenten acerca de la equivalencia de distintas expresiones de cantidades utilizando las unidades de medida de longitud, área volumen y capacidad del SIMELA, sin mecanismos, sino utilizando proporcionalidad, comprendiendo y estimando cantidades;
- recurran a la noción de lugar geométrico para realizar construcciones;
- analicen las nociones de área y perímetro en dos dimensiones y las nociones área-volumen en tres dimensiones;
- validen sus producciones desde distintas representaciones y/o registros, revisando sus aciertos y errores;

Para ciclo superior:



Se priorizará la enseñanza de una matemática que permita que las y los estudiantes:

- analicen y resuelvan problemas que involucren figuras planas y cuerpos tridimensionales, de modo tal que sea posible relacionar e integrar los conceptos de proporcionalidad, propiedad de Thales, trigonometría, y continuar con el estudio de los fractales y cónicas;
- trabajen el campo de los números Reales, apreciando usos, propiedades, orden, discretitud y densidad;
- grafiquen y reconozcan modelos funcionales, vinculando el análisis de las variaciones de los gráficos con sus fórmulas y las variaciones en las características de las funciones;
- modelicen situaciones en contextos intra y extra matemática, ecuaciones polinómicas (lineales, cuadráticas y hasta grado 4), exponenciales, logarítmicas apelando a las transformaciones algebraicas que conserven el conjunto solución;
- utilicen conceptos estadísticos y de probabilidad para profundizar los análisis de muestras aleatorias, encuestas y aplicaciones a las ciencias incluyendo probabilidades geométricas y situaciones de juego;
- usen recursos tecnológicos para el armado y cálculo de la recta de regresión y la correlación lineal e interpretar su significado;

Es conveniente acercar a las y los estudiantes a los problemas matemáticos no resueltos a través de los años, por ejemplo, cuando abordan el teorema de Pitágoras mencionarles la Conjetura de Fermat. Numerosos jóvenes sin formación especializada han encontrado soluciones y se han dedicado a la Matemática a partir de las inquietudes que les despiertan estos temas.

En general, suele haber contenidos que las y los docentes dejan para la finalización del ciclo lectivo, como por ejemplo el eje de Probabilidades y Estadística. Sin embargo, en el contexto actual se considera prioritario su abordaje para permitir a las y los estudiantes afrontar los desafíos que se presentan en cuanto a la interpretación y argumentación de la vertiginosa información que se recibe en términos de porcentajes y gráficos.

Paralelamente, algunos contenidos numéricos del ciclo básico que no han podido abordarse serán analizados con mayor profundidad en el ciclo orientado a partir del estudio de los campos numéricos, argumentando fórmulas de las regularidades y de las nociones de orden, discretitud y densidad, y estableciendo relaciones de inclusión



entre los mismos. De la misma forma, aquellos conceptos sobre lugares geométricos tendrán la oportunidad de ser analizados en términos analíticos integrándose con el estudio en el ciclo superior.

Lo mismo podrá ocurrir con el estudio de las funciones en las que software como Graphmatica, Mathematica o Geogebra permiten su abordaje integrado para distinguir funciones polinómicas y trascendentes en el ciclo siguiente. Lo esencial es cuidar que las propuestas (virtuales o semipresenciales) sean formativas y valiosas para los estudiantes.

Es la oportunidad para que estudiantes y docentes reflexionen en torno a los siguientes interrogantes.

- ¿Qué aprendimos y qué nos falta por aprender?
- ¿Qué hicimos bien y qué cosas merecen ser revisadas?

Orientaciones para la enseñanza

Es conveniente que el docente de Matemática seleccione las actividades poniendo en juego las siguientes preguntas: ¿qué problemas se contextualizan con el grupo de estudiantes, según el nivel y modalidad?; ¿cómo planificar las secuencias para que otro/a docente que no sea del área pueda trabajarlo en la escuela, en el caso que el/la docente específico de matemática no esté presente?; ¿qué recursos utilizar?

Al elegir el conjunto de problemas para construir una noción matemática, es importante tener en cuenta la diversidad, abordando los problemas en un sentido amplio y considerando la posibilidad de que los estudiantes puedan utilizar distintas estrategias para su resolución.

Al elegir o elaborar problemas para enseñar una noción, con el propósito de que los estudiantes construyan su sentido, se debe tener en cuenta una diversidad de contextos, significados y representaciones.

Asimismo, habrá que revisar distintas relaciones posibles entre datos e incógnitas para no fomentar una idea estereotipada de problema y cuidar que, para ese conjunto de problemas, la noción que se quiere enseñar sea la “herramienta matemática” más eficaz que permite resolverlos.



En un contexto donde el trabajo docente es atemporal y condicionado por esta situación extraordinaria e inédita, es importante que se puedan diseñar distintos dispositivos con el fin de garantizar el seguimiento de las y los estudiantes y construir una red de comunicación que acompañe los aprendizajes.

Debemos considerar, además, la enseñanza de la matemática mediada por dispositivos digitales, que estuvo y está presente en nuestras escuelas como un modo de complementar las necesidades de continuidad pedagógica. Estos dispositivos pueden ser físicos, en forma de calculadoras, tabletas, computadoras, teléfonos inteligentes, etc., o bien lógicos, como programas o aplicaciones generales o específicas, como las planillas de cálculo o el GeoGebra. Estos dispositivos tecnológicos vienen siendo trabajados por las y los docentes desde hace bastante tiempo, con diferencias en cuanto a su extensión y profundidad, pero en todos los casos son parte de las estrategias de enseñanza.

Muchos y muchas docentes de diferentes escuelas se han agrupado desde distintas áreas y han diseñado propuestas para trabajar simultáneamente desde la perspectiva de cada espacio curricular. Esto genera la formulación de preguntas y problemas investigables en un marco de trabajo interáreas, para luego organizar lo construido y comunicarlo a otros verbalmente, con diseños gráficos y distintos modos de representación propios de la matemática. Retomamos aquí la idea de la necesidad de que se haga presente la comunicación, el lenguaje y la representación para lograr la comprensión de los temas. La incorporación de modos de argumentación propios de la matemática complementa los desarrollados en otras disciplinas.

Las informaciones acerca de hallazgos científicos y conceptos meta disciplinares podrán ser analizados bajo la mirada matemática y a la vez podrán ser graficados, representados y expuestos de distintos modos para su mejor comprensión. Si el interés social sobre los temas que presenten es alto, el tratamiento matemático tendrá especial significación generando un contexto propicio para que las y los estudiantes aprendan.

También las tablas numéricas se pueden utilizar en situaciones muy dispares y constituyen un sistema de representación que se destaca por su sencillez, capacidad de síntesis y la facilidad de ordenamiento de los datos que contienen.



Recursos

Existe un gran número de docentes capacitados/as utilizando recursos y herramientas tecnológicas específicas del área (como por ejemplo Poly-pro, Tess, GrafEq, Sketchpad, Graphmatica, Mathematica y GeoGebra) que les han permitido el diseño de diversos objetos pedagógicos que enriquecen la oferta de recursos educativos, tanto para la virtualidad como para la presencialidad.

A su vez, para quienes presentan dificultades de conectividad, existen cuadernillos y materiales accesibles para resolver propuestas interesantes sobre descubrimiento de regularidades y diseño de conjeturas, promoviendo la autonomía en su aprendizaje.

Asimismo, son muchos las y los matemáticos/as que brindan por medio de videos disponibles en las redes propuestas interesantes, accesibles y motivadoras para el uso de tecnologías de la comunicación.

Acerca de la evaluación

Las evaluaciones se hacen con el doble propósito de mejorar el desarrollo de los estudiantes y ayudar a los docentes a ajustar sus propuestas. Permiten a ambos redireccionar la tarea y reflexionar sobre los logros para mejorar los desempeños, sólo de este modo la evaluación resultará significativa para el estudiante.

En el proceso de enseñar son dos los que aprenden. Cuando ambos analizan los errores que pueden presentarse, se mejoran los rendimientos. Toda producción de las y los estudiantes debe pasar por una instancia de superación de los errores destacando por qué ocurrieron y mejorando el trabajo presentado.

La mirada del docente debe hacer foco en lo avanzado y logrado, marcando lo que se debe mejorar dejando atrás una mirada punitiva de los errores. Estos errores, deben ser analizados como indicadores del camino que se debe seguir hacia el aprendizaje que se necesita alcanzar y de la etapa de construcción del conocimiento por la que atraviesan las y los estudiantes. La reflexión previa de los posibles errores permite un recorrido más rápido y profundo creando una atención alerta para evitar cometerlos.

De este modo las y los estudiantes aprenden a dar cuenta de lo aprendido, previniendo errores o corrigiéndolos.



En esta etapa tan particular, docentes y estudiantes deben compartir las metas y la evaluación de modo que las y los estudiantes puedan saber cuánto se acercan a ellas y si las lograron, y los/as docentes analizar si las y los estudiantes elevaron sus desempeños, si hay necesidad de revisar y volver a enseñar el tema propuesto. De todos modos, en la Matemática hay muchas propuestas a partir de las cuales se puede pedir a las y los estudiantes que pongan en juego su habilidad natural de hacer conjeturas y observaciones para descubrir leyes y regularidades sin necesidad del análisis teórico del tema que podría hacerse posteriormente.

Al evaluar, el/la docente tendrá en cuenta los desempeños de las y los estudiantes de acuerdo con lo trabajado.

Actitud hacia la Matemática

La o el estudiante:

- se muestra interesado/a por el procesamiento matemático de la información;
- se manifiesta dispuesto a aplicar lo aprendido a las propuestas;
- puede hacer una representación acorde al problema planteado;
- logra hacer una subdivisión en ítems de una problemática real en contexto;
- trabaja en forma colaborativa.

Formas matemáticas de pensar

La o el estudiante:

- tiene una mirada panorámica de la propuesta;
- establece un plan de acción;
- considera la provisoriedad de sus conjeturas;
- construye progresivamente estrategias;
- ha adquirido un cierto rigor con respecto a sus conclusiones.

Conocimiento y comprensión de números y figuras

La o el estudiante:

- comprende su sentido y funcionamiento,
- comprende sus características y propiedades;



- logra aplicar propiedades en situaciones en las que se hacen presentes;
- resuelve problemas y pide ayuda cuando no puede avanzar;
- busca en las redes los lugares de información académica confiable.

Expresión y procesamiento de números y figuras

La o el estudiante:

- comprende sus características y propiedades pudiendo encontrarles formas de representación;
- identifica comportamientos en ellos;
- hace buenas preguntas;
- argumenta regularidades de las leyes que los rigen;
- reconoce patrones.

Expresión y procesamiento de funciones

La o el estudiante:

- determina qué cambia y respecto de qué cambia encontrando referencias y variables;
- distingue variables dependientes e independientes;
- identifica puntos singulares de una gráfica;
- analiza funciones recurriendo a software para predecir comportamientos.

Expresión y procesamiento de la Estadística y las Probabilidades

La o el estudiante:

- identifica comportamientos variacionales en curvas;
- analiza información presentada por tablas y gráficos;
- distingue fenómenos y experimentos aleatorios;
- lee los datos y más allá de los datos;
- reconoce y realiza predicciones e inferencias.

Los puntos mencionados serán considerados de acuerdo con cada realidad, según las condiciones, el grado y la forma de participación, conectividad y acceso a cuadernillos de las y los estudiantes, seguimiento de parte del docente y trabajo con pares. Es



posible reagrupar a los estudiantes reformulando propuestas, priorizando contenidos a trabajar y dejando algunos para ser integrados a otros contenidos del próximo año.



3. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA CIENCIAS SOCIALES

Perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Sociales

El presente documento se propone a modo de orientación no prescriptiva para acompañar a las y los docentes en este contexto de excepcionalidad, aunando criterios en referencia a los contenidos curriculares priorizados para esta segunda etapa de la continuidad pedagógica. La definición de priorización curricular está sustentada en lo establecido en los Diseños Curriculares vigentes

El enfoque del área promueve la enseñanza y el aprendizaje a través de problemas y estudios de caso, entre otras modalidades posibles, para que las y los estudiantes puedan explicar y comprender situaciones y fenómenos en los que intervienen diferentes dimensiones de análisis, actores sociales, escalas geográficas e históricas y puntos de vista, construyendo así aprendizajes cada vez más autónomos, críticos y colaborativos.

A los fines de estos propósitos educativos, el curriculum de la jurisdicción ha estructurado el área considerando lo que se describe a continuación.

a. Las relaciones de producción y poder como organizadoras de la vida social.

Con esta idea se propone problematizar el modo en que las relaciones de producción -económicas, políticas y culturales- y las relaciones de poder -además de género, clase y etnia- son factores de explicación y comprensión fundamentales de los hechos sociales, son históricas y geográficas.

b. Las realidades sociales y los diferentes contextos socio-históricos y socio-territoriales concebidos como resultantes de interrelaciones e interdependencias, entre: espacio/tiempo, naturaleza/cultura, trabajo y sujetos sociales. Así, se propone un modo de abordaje favorable para que las y los estudiantes reconozcan múltiples vínculos e interrelaciones en el entramado de las problemáticas sociales, históricas y geográficas.

c. La interdependencia entre las dimensiones que integran los fenómenos sociales. Se refiere a que los fenómenos bajo estudio son resultantes de la interdependencia y mutua influencia de aspectos políticos, económicos, ambientales y culturales.



d. **La multiplicidad de las explicaciones sobre las realidades sociales.** Es relevante tomar en cuenta aquellas ideas de la ciencia que permitan enriquecer y reconocer la multiplicidad de explicaciones científicas y las múltiples causas que existen sobre los eventos y/o problemas sociales.

e. **La legitimidad de los conocimientos científicos** desde su consideración política y ciudadana. En vinculación con el punto anterior, favorecer un conocimiento escolar que permita a las y los estudiantes conocer principios explicativos, regularidades y singularidades del orden social según diferentes interpretaciones.

Se espera que los puntos mencionados anteriormente estén presentes en las propuestas de enseñanza, según los objetos de estudio que cada docente seleccione en función de los ejes y subejos presentados para cada materia y año.

Propósitos de la enseñanza

En consonancia con la propuesta establecida para esta situación escolar de excepcionalidad planteamos los siguientes propósitos:

- presentar situaciones didácticas que permitan reconocer los problemas y procesos socio-territoriales como constructos de la sociedad y, como tal, identificar los múltiples puntos de vista de los actores sociales;
- enseñar los problemas históricos, sociales, ambientales y territoriales teniendo en cuenta diferentes escalas espaciales y temporales;
- utilizar diferentes tipos de recursos –lingüísticos, orales, escritos, visuales u otros- para favorecer la apropiación de conocimientos y su comunicación;
- propiciar actividades que fortalezcan la construcción de la ciudadanía a partir del análisis crítico de problemas en diferentes contextos sociohistóricos.

Consideraciones para la enseñanza

Proponemos reorganizar los contenidos de Ciencias Sociales en secuencias que reconozcan y recuperen los propósitos formativos de la escuela secundaria: la formación política y ciudadana, la posibilidad de que las y los estudiantes continúen los estudios superiores y se vinculen con el mundo del trabajo.



En este sentido, se propone considerar los mencionados propósitos formativos a la hora del diseño de las estrategias de enseñanza y de las consideraciones sobre los aprendizajes de los estudiantes en el actual contexto socio histórico. Se promueve desplegar diversidad de estrategias que posibiliten orientar a las y los estudiantes hacia la construcción de los saberes que se hayan planificado de acuerdo al enfoque de los DC.

Este despliegue implica una nueva oportunidad para el desempeño del docente como planificadores/as de situaciones variadas que, en conjunto, promuevan la construcción colectiva de conocimientos del área. Las actividades a diseñar deberán orientar a los estudiantes para la resolución de consignas y la construcción de interrogantes sobre cuestiones relevantes y promover respuestas fundamentadas sobre las mismas. Asimismo, fomentar los intercambios entre compañeros/as, de acuerdo a las posibilidades que presenta el actual contexto, permitiéndoles construir saberes de modo conjunto y lograr agrupamientos, aun cuando sea solo en forma virtual.

La organización de las secuencias que elaboren las y los docentes debería estimular y profundizar la lectura y escritura en sus diversos formatos. Es así que pueden presentarse distintas actividades que apelan a poner en juego estrategias de lectura y de escritura que enriquecen los aprendizajes: lectura de fuentes periodísticas, fuentes históricas primarias y secundarias, cuadros, mapas, gráficos, fotografías, etc.

Los problemas y temáticas planteadas por las y los profesores, derivadas de la priorización aquí propuesta, deberán seleccionarse sobre la base de su relevancia y actualidad en el contexto de cada institución. Serán abordados de modo que puedan relacionarse con problemáticas areales y de las disciplinas, según corresponda, y con lo cotidiano, para cuya resolución resulten relevantes los saberes que se proponen en el DC.

Priorización de contenidos

En relación con los contenidos, se establece una priorización de los DC que está en línea con el enfoque de enseñanza propuesto y con las posibilidades de las y los estudiantes, las y los docentes y las instituciones. Se recuperan contenidos propios de las ciencias sociales que integran esta área de conocimiento y que, a la vez, resultan accesibles a las posibilidades que se plantean en esta etapa.



La propuesta consiste en una reorganización de los contenidos curriculares de la escuela secundaria de acuerdo a ejes y subejos prioritarios de muy amplio alcance temático que fueron seleccionados a partir de los diseños curriculares vigentes en la jurisdicción. Los ejes prioritarios se organizaron de acuerdo a sentidos educativos propios de la enseñanza de las ciencias sociales, tomando en cuenta el ciclo básico y el ciclo superior; es decir uno de las ciencias sociales para el ciclo básico y dos para el ciclo superior (respecto a Historia y a Geografía).

Derivado de esto, a su vez, se propusieron subejos prioritarios para cada uno de los años escolares de acuerdo a los objetos de estudio de las disciplinas escolares (historia y geografía) que conforman el área de las ciencias sociales. A partir de estos subejos, las y los docentes desarrollarán sus secuencias didácticas y las estrategias de enseñanza mayormente acordes a la actual situación de pandemia / cuarentena.

Con el objetivo de presentar mayores orientaciones para la priorización de los contenidos, cada subeje prioritario incluye propósitos de enseñanza, conceptos estructurantes y estrategias de enseñanza con la intención de establecer un desarrollo del curriculum de las ciencias sociales común a todas las escuelas de la jurisdicción.

La reorganización del curriculum propuesta considera adecuado y deseable lograr acuerdos entre los profesores del área a los fines de construir temas en común y problematizarlos para que puedan ser enseñados de modo conjunto o compartido, teniendo en cuenta los diálogos posibles entre las disciplinas escolares. Asimismo, se propone tomar en cuenta las individualidades disciplinares que permitan un tratamiento que se inicia en el presente año y continúa en el próximo ciclo lectivo.

Ciclo Básico

Eje prioritario

La conformación histórica de los ambientes y los territorios desde las sociedades precolombinas hasta el orden neocolonial: América Latina en su relación con el resto del mundo.

Subejos prioritarios

1er año:



- La diversidad de sociedades precolombinas, sus modos de ocupación del espacio y sus desplazamientos territoriales a lo largo de la historia.
- Las concepciones de naturaleza en los pueblos originarios de América Latina frente a la cultura actual.
- El agua y la tierra como recurso y bien común de los pueblos y de las sociedades en diferentes tiempos y espacios geográficos.

Propósitos de enseñanza

- Que los estudiantes reconozcan los diferentes ambientes y territorio de América Latina precolombina en relación a la diversidad de sociedades y culturas vinculadas a la apropiación de los recursos.
- Que las y los estudiantes reconozcan la diversidad del mundo americano precolombino, sus espacios y territorios, organización de la autoridad, la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, cosmovisión y el sistema de creencias, utilizando las nociones de siglo y milenio y aplicando los criterios de duración, cambio y continuidad.
- Que los estudiantes valoren la biodiversidad natural como un bien común y la diversidad cultural como un patrimonio común de la humanidad.

Subejjes prioritarios

2do año

Geografía

- La relación territorio, ambiente y recursos en la conformación histórica del espacio geográfico nacional y latinoamericano. Procesos, conflictos, actores sociales y escalas geográficas.

Historia

- Las relaciones coloniales y la dominación de las sociedades indígenas: la invasión europea y la economía mundo capitalista. Dominación, resistencia y colaboración indígena.

3er año



Geografía

- Los problemas ambientales latinoamericanos y argentinos desde la división internacional del trabajo, hasta el contexto de la actual economía y geopolítica mundial. Procesos, conflictos, actores sociales y escalas geográficas

Historia

- América Latina y Argentina desde la conformación de la división internacional del trabajo hasta la crisis del orden neocolonial: las revoluciones de independencia. Formación de los Estados-Nación latinoamericanos e inserción en el mercado mundial.

Propósitos de enseñanza de Geografía

- Que los estudiantes reconozcan los diferentes ambientes y territorio de América Latina en relación a sus condiciones naturales vinculadas a la apropiación de los recursos antes y después de la Conquista y la Colonización.
- Que los estudiantes valoren la biodiversidad natural como un bien común y la diversidad cultural como un patrimonio común de la humanidad.
- Que los estudiantes reconozcan las causas y las consecuencias de los problemas ambientales actuales como el producto de una particular relación entre el Estado, los recursos y la sociedad en general.

Propósitos de enseñanza de Historia

- Que las y los estudiantes reconozcan las distintas clases de cambios históricos, tanto en lo que respecta al tiempo como en relación al espacio, utilizando distintas escalas de análisis: regionales, latinoamericanos, mundiales.
- Que las y los estudiantes reconozcan la diversidad del mundo americano precolombino, sus espacios y territorios, organización de la autoridad, la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, cosmovisión y el sistema de creencias, utilizando las nociones de siglo y milenio y aplicando los criterios de duración, cambio y continuidad.
- Que las y los estudiantes comprendan los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples perspectivas y los múltiples actores, y las



relaciones de dominación colonial establecidas a partir de entonces, reconociendo los procesos de independencia y la inserción de Latinoamérica en la división internacional del trabajo.

Conceptos estructurantes del área: naturaleza; cultura; espacio; tiempo; trabajo y sujetos sociales.

Conceptos básicos de la Geografía: recursos; tecnología; biomas; desarrollo endo-determinado / desarrollo exo-determinado; problemas ambientales; conflictos; economía mundial y otros conceptos adecuados al caso de estudio que defina el o la docente.

Conceptos básicos de la Historia: los tiempos históricos; cambios y permanencias; noción de Sistema Mundo; relaciones de producción y poder; revolución como transformaciones en el sistema mundo (procesos del tiempo largo); revolución como transformaciones políticas y sociales (procesos del tiempo coyuntural) y otros conceptos adecuados que el o la docente considere oportuno.

Estrategias de enseñanza sugeridas: enseñanza a partir de problemas, estudios de caso, debates e intercambios de ideas, elaboración de informes o trabajos monográficos; en todos los casos teniendo en cuenta las situaciones de presencialidad y no presencialidad.

Se sugiere la selección de dos o varias sociedades indígenas americanas, de modo tal que sea posible un tratamiento en profundidad, así como el estudio de sus cambios y continuidades a través del tiempo.

De igual manera, al analizar los problemas ambientales, es conveniente seleccionar dos o más recursos naturales para poder hacer un análisis comparativo entre las diferentes formas de manejo y poder establecer cambios y continuidades.

Recursos: Fuentes históricas, información periodística contemporánea, fotografías, documentales, películas, videos, cartografía histórica y cartografía temática, entrevistas, revistas, diarios, cartografía histórica, etc.

Ciclo Superior

Geografía



Eje prioritario

Las desigualdades socioterritoriales y los problemas ambientales de la globalización neoliberal en curso. Economía, territorio y geopolítica.

Subejos prioritarios

4to año

- Los problemas de la alimentación en el mundo y en América Latina: la soberanía alimentaria y el derecho a la alimentación. Procesos, conflictos, actores sociales, escalas geográficas.

5to año

- Los problemas ambientales nacionales y latinoamericanos en el actual contexto geopolítico mundial. Procesos, conflictos, actores sociales y escalas geográficas.

Propósitos de enseñanza

- Que los estudiantes reconozcan la importancia de los problemas de la producción, el consumo y la distribución de los alimentos en relación con el mercado, las políticas públicas de los estados y las acciones de la sociedad civil.
- Que los estudiantes reconozcan los cambios económicos y políticos mundiales que afectan a la explotación de los recursos y el cambio climático en la Argentina, América Latina y el resto del mundo.

Conceptos estructurantes: naturaleza; cultura; espacio; tiempo; trabajo y sujetos sociales; Estado.

Conceptos básicos de Geografía: globalización neoliberal; soberanía alimentaria; seguridad alimentaria; recursos; cultivos industriales; economía social; capital social; grandes, medianos y pequeños productores; territorio / territorialidades; agroecología y otros conceptos adecuados al caso de estudio que defina el o la docente.

Estrategias de enseñanza sugeridas: enseñanza a partir de problemas, estudios de caso, debates e intercambios de ideas, elaboración de informes o trabajos monográficos; en todos los casos teniendo en cuenta las situaciones de presencialidad y no presencialidad.



Se sugiere la selección de uno o varios recursos “naturales” representativos de diferentes espacios mundiales, latinoamericanos y nacionales y su análisis en relación con los problemas ambientales, la economía, la política y la geopolítica a diferentes escalas geográficas. Asimismo, se propone el estudio de los modos de apropiación de los recursos ligados a la producción de alimentos, la seguridad alimentaria y la soberanía alimentaria. Procesos, conflictos, actores sociales y escalas geográficas.

Recursos: fuentes históricas, estadísticas censales, fotografías, películas, videos, cartografía histórica y cartografía temática, entrevistas, revistas, diarios, novelas, cuentos, autobiografías y ensayos, entre otros recursos.

Historia

Eje prioritario

América Latina: de la crisis del 30 a las reformas neoliberales. De la crisis del Estado liberal, los estados de bienestar keynesianos y las reformas neoliberales.

Subejes prioritarios

4to año

- América Latina y Argentina en el marco de la guerra fría: diversidad de procesos políticos, la descolonización del tercer mundo y la emergencia de una nueva división internacional del trabajo.

5to año

- El desarrollo de los modelos neo-conservadores en las economías centrales, la reformulación de la economía mundo capitalista y los procesos de autoritarismo y democracia en América Latina.

Propósitos de enseñanza

- Que las y los estudiantes reconozcan las diferentes etapas en la relación de América Latina con el sistema mundo capitalista, en lo que refiere a condiciones de producción y comercio, conflictos mundiales, cambios socio-culturales en el siglo XX.
- Que las y los estudiantes reconozcan las condiciones históricas de los golpes de Estado en Argentina; las prácticas políticas autoritarias; la formación de los



movimientos políticos populares y sus características; el proceso de democratización y conquista y ampliación de las ciudadanías.

- Que las y los estudiantes incorporen, con distintos grados de complejidad, indaguen sobre fuentes históricas primarias y secundarias a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad (NTICx), a los fines de que sean utilizadas para el desarrollo de preguntas, la formulación y el tratamiento de problemas, así como para la obtención, procesamiento y comunicación de la información generada.

Conceptos estructurantes: naturaleza; cultura; espacio; tiempo; trabajo y sujetos sociales; Estado.

Conceptos básicos de la Historia: los tiempos históricos; cambios y permanencias; noción de Sistema Mundo; relaciones de producción y poder: populismo latinoamericano clásico; desarrollo económico; Estado burocrático autoritario; genocidio.

Estrategias de enseñanza sugeridas: enseñanza a partir de problemas, estudios de caso, debates e intercambios de ideas, elaboración de informes o trabajos monográficos; en todos los casos teniendo en cuenta las situaciones de presencialidad y no presencialidad.

En el caso de la materia Historia, se sugiere la priorización de los procesos históricos argentinos y latinoamericanos en relación con la inserción en el sistema mundo capitalista, tanto en términos de relaciones económicas como políticas y socioculturales.

Recursos: fuentes históricas, estadísticas censales, fotografías, películas, videos, cartografía histórica y cartografía temática, entrevistas, revistas, diarios, novelas, cuentos, autobiografías y ensayos, entre otros recursos.

6to año: Geografía e Historia - Proyecto de investigación

Ejes prioritarios

- Dictadura, deuda externa y democracias recientes en Argentina, con especial atención sobre las problemáticas locales.



- Transformaciones territoriales locales y regionales de la provincia de Buenos Aires en el contexto socio histórico actual.

Subejos prioritarios

- Proyectos de huertas. Agroecología y soberanía alimentaria como problema urbano rural en las localidades de la provincia de Buenos Aires.
- Lugares y territorios de la memoria histórica local frente a la desaparición forzada de personas durante la última dictadura cívico militar.
- Políticas neoliberales como condición y como límite de las democracias recientes en la región. Estado, economía y política.

Propósitos de enseñanza

- Que las y los estudiantes diseñen instrumentos para organizar la información, estudiarla o comunicarla a otros y producir informes escritos
- Que las y los estudiantes formulen preguntas pertinentes para ampliar la información y poner en cuestión las nociones dominantes sobre las relaciones sociales y de poder.

Conceptos estructurantes del área: naturaleza; cultura; espacio; tiempo; trabajo y sujetos sociales; Estado.

Se sugiere la selección de temas o ejes que permita a las y los estudiantes vincularse con las actividades políticas, culturales y productivas de la localidad y la región tomando en cuenta conocimientos provistos por las disciplinas de las ciencias sociales.

Estrategias de enseñanza sugeridas: enseñanza a partir de problemas, estudios de caso, debates e intercambios de ideas, elaboración de informes o trabajos monográficos; en todos los casos teniendo en cuenta las situaciones de presencialidad y no presencialidad.

Recursos

La actual situación de aislamiento amplió el uso de diversos recursos educativos digitales para sostener la continuidad pedagógica. En muchos casos, su uso se



intensificó; en otros se los está comenzando a emplear. A continuación, se detallan algunos recursos de gran utilidad en el área -aunque no exclusivos- para dar cuenta de procesos de avance de las y los estudiantes en sus aprendizajes de un modo menos tradicional.

- Cronos: ideal para elaborar líneas de tiempo, realizar un ordenamiento secuencial y cronológico de la información.
- Cmaptools: programa que posibilita la creación de mapas conceptuales.
- Muros digitales: Padlet, por ejemplo, permite la elaboración en forma colectiva de muros interactivos.
- Encuestas o formularios: google forms para la recopilación de datos a través de la realización de encuestas sencillas.
- Power Point: útil y de sencillo manejo para la elaboración de relatos con diapositivas en las que se pueden intercalar textos, imágenes e incluso animaciones.
- Google Drive: plataforma que permite la elaboración de documentos colaborativos (word, excel, etc.).
- Zoom, Jitsi, Meet o similares: las plataformas de este tipo son prácticas en el caso de reuniones para realizar charlas, debate, consultas, etc.
- Ed modo: es una plataforma útil para compartir información; en ella se pueden realizar comentarios y adjuntar archivos. Puede estar bajo la supervisión de las y los docentes.
- Correo electrónico: herramienta que permite el envío de trabajos o archivos de una manera más formal.
- WhatsApp: valiosa para crear grupos con estudiantes e, incluso, incorporar directivos para consultas o comunicación.
- Bibliotecas virtuales: recomendar el uso de bibliotecas pertenecientes a organismos oficiales, por ejemplo, la biblioteca digital del Ministerio de Educación de la Nación, <https://bidi.educacion.gob.ar/>. Desde las propias escuelas pueden crearse este tipo de herramientas.
- Imágenes y/o audios: que sean útiles para el análisis y desarrollo de temas de trabajo, desde fotografías o pinturas hasta discursos o canciones.
- Notas periodísticas: tanto en formato digital (ejemplo, las redes sociales) como papel (diarios o revistas) o a través de otros medios de comunicación, radio o televisión, verificando la veracidad de la información y la confiabilidad de la fuente.



Consideraciones para la evaluación

La evaluación no es el mero acto de poner una calificación. Se debe dar un sentido valorativo a cada una de las actividades e inquietudes presentadas para dar protagonismo a los logros de las y los estudiantes. En este contexto, debemos generar espacios para la autoevaluación, reconocer la participación y el intercambio como fundamentales para la construcción de conocimientos.

El acompañamiento docente para sostener las trayectorias también debe tratar de diseñar dispositivos de evaluación que dialoguen con la heterogeneidad de situaciones que pudieren haberse desarrollado en estos tiempos.

Para que la evaluación nos brinde elementos sobre los cuales luego tomar decisiones, tiene que explicitar los contenidos, instrumentos y criterios, de manera que las y los estudiantes estén familiarizados con ellos, así como la secuenciación de los mismos en el trabajo durante todo el período. Es necesario, entonces, evaluar con la misma metodología que realizamos nuestras propuestas de enseñanza.

Teniendo en cuenta lo precedente debemos pensar y proponer criterios apropiados a la situación, como podrían ser:

- pertinencia de las fuentes consultadas, las informaciones recopiladas, del análisis realizado y de las relaciones establecidas;
- participación y aportes en los debates o producciones, en los que se establezcan relaciones, argumenten conceptos o comparen posiciones de los distintos actores, entre otros;
- uso adecuado de vocabulario específico;
- realización de actividades de indagación, procesos de búsqueda, identificación y selección de materiales;
- claridad y coherencia en la comunicación y socialización de las ideas aprendidas utilizando diversos soportes;
- avance en el grado de autonomía para resolver las tareas propuestas.

En cuanto a los instrumentos, es importante reconocer todas las producciones que realicen las y los estudiantes y hacerlo en los diferentes formatos que utilicen.

De acuerdo a los contenidos prioritarios arriba mencionados, sugerimos utilizar: cuadros comparativos; red o mapa conceptual; fichaje; producciones digitales: podcast, blog, ediciones, etc.; producción de mapas históricos y geográficos; informes



de proceso y síntesis; producción de textos; charla-debate, foros de intercambio; trabajos monográficos.

Considerando lo expuesto, es necesario llevar registros de los aportes en el proceso de elaboración de las actividades, que faciliten la redacción del informe final de valoración de la producción permite. Esto posibilitará contar con argumentos para la devolución en la corrección de los trabajos, además de servir como insumo para replantear los pasos a seguir. Por este motivo, se sugiere realizar la valoración pedagógica de manera continua para poder dar cuenta de los avances y obstáculos para llegar al resultado esperado.

A continuación, se presenta un ejemplo de criterios e instrumentos de evaluación que, si bien no pretenden agotar la totalidad de los contenidos priorizados propuestos, dan orientaciones respecto de cómo se podrían enunciar y trabajar. El ejemplo se desarrolla a partir de algunos de los propósitos de la enseñanza propuestos para los ejes y subejos de contenidos priorizados. El nivel de generalidad de estos propósitos permite ejemplificar varios criterios posibles y su alcance podrá exigir, según los casos, de un mayor nivel de especificidad.

Sub Eje: La diversidad de sociedades precolombinas, sus modos de ocupación del espacio y sus desplazamientos territoriales a lo largo de la historia.

Propósitos: Que las y los estudiantes reconozcan la diversidad del mundo americano precolombino, sus espacios y territorios, organización de la autoridad, la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, cosmovisión y el sistema de creencias, utilizando las nociones de siglo y milenio y aplicando los criterios de duración, cambio y continuidad.

Para poder evaluar en qué grado las y los estudiantes han podido cumplir con este propósito, algunos **criterios** podrían ser:

- conocer el significado de nomadismo y sedentarismo;
- reconocer qué es una revolución agrícola, entendiéndola como una transformación social y tecnológica;
- comprender la categoría de tiempo histórico y poder utilizarlo;
- explicar el proceso de división social del trabajo;



- relacionar la división social del trabajo con las nuevas formas de organización de la sociedad, su crecimiento demográfico y las ciudades y la formación de los estados;
- ser capaz de organizar o sintetizar la información;
- realizar comparaciones y establecer críticamente relaciones entre distintas fuentes para obtener y validar información, recuperando conceptos explicativos
- caracterizar los contrastes propios de la situación de los pueblos originarios en América Latina, en el pasado y el presente, y establecer hipótesis de los cambios y continuidades, comparando fotografías, textos, fuentes primarias y secundarias, etc.

Y algunos **instrumentos** que se podrían utilizar para evaluar son:

- elaborar un cuadro comparativo, una red conceptual o escribir un breve texto, dando cuenta de las diferentes hipótesis e interrogantes acerca de los procesos de cambio y continuidad históricos;
- utilizar fuentes escritas, confrontar imágenes y representaciones que poseen para volver a visitar las fuentes escritas, realizando trabajos de fichaje y acercamiento paulatino a análisis más complejos; identificar múltiples causas para la explicación de los procesos sociales;
- explicar y citar ejemplos sobre fenómenos y procesos geográficos e históricos teniendo en cuenta la diversidad de los ambientes americanos en cuanto a sus condiciones físico-naturales y los distintos modos de desarrollo en la región;
- explicar y citar ejemplos sobre sucesos o procesos históricos elaborando mapas o redes conceptuales considerando las múltiples causas que lo pueden determinar y sus consecuencias;
- elaborar producciones multimediales o escritas (por ejemplo, crear un diario o revista, un podcast, un blog);
- utilizar de soportes alternativos para información y/o comunicación de los aprendizajes (redes conceptuales en afiches, producción de mapas históricos, informes de síntesis, producción de textos descriptivos, análisis y producción de gráficos u otros registros gráficos elaborados en grupo o en forma individual);
- redactar un informe de los resultados del estudio de caso, extraer conclusiones y analizar las formas de organización social en el pasado y en el presente.



4. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA FORMACIÓN POLÍTICA/CIUDADANA

Enfoque general

La presente propuesta reúne una serie de orientaciones pensadas para que las y los docentes propongan y construyan, junto con sus estudiantes, progresiones de aprendizaje que fortalezcan sus trayectorias educativas, teniendo en cuenta las desigualdades que la pandemia ha expuesto con mayor agudeza. En este sentido, la continuidad pedagógica puede ser considerada una estrategia para abordar estas problemáticas.

Desde el enfoque de la formación política/ciudadana, las estrategias de enseñanza deben apuntar a *promover espacios de reflexión y participación ciudadana a través de una ciudadanía activa*. Ya sea desde las aulas o desde cada hogar, la mirada del docente debe orientarse hacia la formación de sujetos políticos *que respeten y hagan respetar los derechos humanos y el sistema democrático*. En suma, será fundamental revisar con mayor detalle nuestra actividad docente teniendo en cuenta cada situación de trabajo (presencial o no presencial), valorando cada recorrido y proponiendo una flexibilidad en las planificaciones que permita anticipar y adaptarse a las contingencias.

Los diseños para la Educación Secundaria estructuran una línea de **materias de Ciudadanía** durante los seis años del nivel para todas las modalidades y todas las orientaciones, sosteniendo que la línea de formación en ciudadanía precisa de un desarrollo curricular específico con continuidad que forme parte de todos los campos de formación del nivel.

Propósitos de la enseñanza

- Fortalecer la participación y el establecimiento de redes entre las y los jóvenes en la explicación del contexto actual, valorando sus ideas, prácticas y códigos comunicativos.
- Acentuar las prácticas la lectura, la oralidad, la escucha y la escritura, como medios fundamentales para la ciudadanía en las democracias representativas y para la lucha contra las desigualdades.



- Fomentar la expresión como fundamento de la posibilidad de pensar, reflexionar y argumentar, es decir, de desarrollarse como seres autónomos.
- Desarrollar estrategias para atender a las situaciones de violencia y situaciones de abuso, promoviendo una convivencia justa, productiva y democrática.
- Destacar el cuidado y la promoción de normas y acuerdos de convivencia que contemplen el respeto por el otro, la aceptación de la diversidad y la empatía ante el sufrimiento ajeno.
- Promover intercambios con otros docentes con el objetivo de pensar acciones concretas que permitan enfrentar la realidad actual y sostener las trayectorias adquiriendo nuevas formas de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Propuesta de contenidos prioritarios:

Con el objetivo de dar a conocer aquellos saberes priorizados para la educación en ciudadanía en el nivel secundario, compartimos a continuación el detalle de contenidos según ciclo:

Contenidos prioritarios para las materias de Ciudadanía del ciclo básico y ciclo superior.

CICLO BÁSICO	CICLO SUPERIOR		
1°, 2° y 3° año	4° año	5° año	6° año
Construcción de Ciudadanía	Salud y Adolescencia	Política y Ciudadanía	Trabajo y Ciudadanía
CONTENIDOS / EJES PRIORITARIOS: <ul style="list-style-type: none"> • Los seres humanos como sujetos de derechos, como ciudadanos y ciudadanas. Derechos humanos y Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Ciudadanía: Formas de relación entre Sujetos y Estado. Estado 	CONTENIDOS PRIORITARIOS QUE DAN CONTINUIDAD AL CICLO: <ul style="list-style-type: none"> • Adolescencias: construcción social de la adolescencia y juventud. Vínculos afectivos, consumo y medios de comunicación. Construcción de la subjetividad, valores, pensamientos, representaciones e imaginarios sociales. Proyecto de vida, elección profesional y ocupacional. Continuidad de estudios. • Relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder. 		



<p>democrático y violaciones a los Derechos Humanos. Construcción colectiva de la Memoria. Exigibilidad de derechos y responsabilidades y corresponsabilidad en su ejercicio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identities and Diversities. Convivencia en la diversidad. Valores. Discriminación y desigualdades sociales. Identidades comunitarias, interculturalidad. Derechos de los pueblos originarios. • Ciudadanía Participativa. Prácticas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos como prácticas ciudadanas. Ciudadanía virtual, buenas prácticas en redes. Medios de comunicación. • Educación Sexual Integral (ESI). Afectividad, vínculos y relaciones. Sexualidad, salud y responsabilidad. Género y lenguaje. Salud, cuerpo y patrones hegemónicos de belleza. 	<ul style="list-style-type: none"> • La participación ciudadana en proyectos socio-comunitarios y campañas de bien público. La intervención política del ciudadano. Acciones de incidencia. • Dimensión simbólica de las relaciones humanas. Construcción de identidades. Desigualdad, Diversidad, Diferencia. Exclusión e Inclusión. • Funciones y características de los diferentes Estados. • Sujetos de derecho. Derechos humanos. Derechos y responsabilidades en el marco del Estado Nación: ciudadanía. Vulneración y violación de derechos. Mecanismos de exigibilidad. Expansión de derechos. • Salud como derecho humano. Prevención, promoción y acceso a la salud. El Estado y la atención de la salud pública. Atención primaria de la salud. • Salud y enfermedad: imaginarios sociales de las y los adolescentes y jóvenes. • Trabajo, empleo, producción y mercado: conceptualización, condiciones históricas y actuales. • La Educación Sexual Integral (ESI) como derecho: información y acceso a la información. Género y Diversidad. Cultura juvenil, estereotipos y discriminación. • Vinculación de las y los estudiantes con el mundo del trabajo en la complejidad del contexto actual. • Condiciones de desigualdad e inequidad que se encuentran naturalizadas en el mundo del trabajo. • Lo público, lo privado y lo social. Democracia y medios de comunicación.
<p>DESARROLLO DE PROYECTOS</p> <p>Problemas / temas / intereses de las y los jóvenes analizados desde los tres conceptos estructurantes:</p>	<p>DESARROLLO DE PROYECTOS</p> <p>El desarrollo de proyectos se genera para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la construcción de ciudadanía a partir del eje acerca de la posición de los sujetos en su condición de jóvenes, estudiantes y actuales o futuros trabajadores. • Planificar proyectos que, al finalizar el secundario, promuevan la toma de decisiones sostenidas en la continuidad de estudios y en el mundo de trabajo con



<p>CONTEXTO SOCIOCULTURAL SUJETOS CIUDADANÍA</p> <p>Los proyectos deben ser ubicados en un</p> <p>AMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA, que permita, a su vez, pensar la articulación con otras áreas del ciclo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente 2. Arte 3. Comunicación y tecnologías de la información 4. Estado y política 5. Identidades y relaciones interculturales 6. Recreación y deporte 7. Salud, alimentación y drogas 8. Sexualidad y género 9. Trabajo 	<p>un nivel mayor de autonomía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar derechos civiles, sociales y políticos, así como las demandas sociales que dieron lugar a la conquista de los mismos. • Trabajar reflexiva y participativamente profesores y estudiantes. Debatir y participar respetando y valorando el aporte de todas las voces. • Comprender fenómenos propios de la política, la sociedad y la cultura a partir de situaciones históricas y contemporáneas para conceptualizar y profundizar las nociones de ideología, hegemonía, contrahegemonía, imaginarios sociales y poder, entre otras. • Problematizar situaciones referidas al trabajo en las condiciones actuales. • Desarrollar proyectos de investigación y promoción de la salud escolar y comunitaria, teniendo en cuenta el contexto sociocultural actual. • Vincular derechos con política e imaginarios sociales. <p>INDAGAR POSIBILIDADES DE TRABAJO CON OTRAS ÁREAS DEL CICLO SUPERIOR</p>
--	--

Consideraciones para la enseñanza

A partir de la situación de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) provocado por la pandemia del Covid-19, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la posibilidad del retorno a la presencialidad se tornan contingentes. Esto conlleva combinar esfuerzos para transformar las situaciones, redefinirlas, modificarlas y adaptarlas a fin de crear las condiciones para poder realizar las tareas esperadas, es decir, para lograr trabajar con nuestras y nuestros estudiantes.

Teniendo en cuenta este panorama y pensando en los posibles desafíos que conlleva, para esta segunda etapa del año, proponemos las siguientes orientaciones para la enseñanza dentro del área de la formación política/ciudadana:



	<p>COMUNICACIÓN: sostenimiento del diálogo y la comunicación con las y los estudiantes, promoviendo espacios que les permitan expresar sus sentimientos e inquietudes, y a la vez mantener lazos pedagógicos y afectivos frente a las posibles problemáticas sociales que atraviesan.</p>
	<p>CONTEXTO: inclusión de saberes y valores vinculados al contexto y a sus culturas; cuestiones inherentes al género que supongan el respeto por la diversidad y la valoración de sus prácticas cotidianas como insumo para el desarrollo de los diferentes contenidos del área.</p>
	<p>TRABAJO CON OTROS: Intercambio de ideas con docentes provenientes de diversos campos disciplinarios de las ciencias sociales como oportunidad para sumar herramientas teórico-metodológicas que permitan el análisis crítico de la situación actual y llevarlo a la práctica con nuestros estudiantes. Puede resultar conveniente analizar los micro-escenarios de las configuraciones familiares, los grupos de pares, la comunidad o las situaciones de trabajo, entre otros espacios sociales.</p>
	<p>TIEMPOS: regulación y flexibilización de los tiempos de clase y entrega de actividades; resulta fundamental construir condiciones para que todas y todos puedan apropiarse de los contenidos, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje.</p>
	<p>TRAYECTORIAS: fortalecimiento de las trayectorias para cada situación pedagógica, intentando combinar propuestas basadas en modalidades sincrónicas y asincrónicas que contengan explicaciones u orientaciones claras y concisas.</p>
	<p>LECTURA: lectura y análisis de textos evaluando previamente el nivel de complejidad, teniendo en cuenta también materiales audiovisuales donde se pongan en juego discursos en los cuales los estudiantes puedan reconocer y distinguir distintos tipos de</p>



	lenguaje, símbolos, corrientes de pensamiento, tradiciones, políticas, discursos hegemónicos y contrahegemónicos, situaciones de exigibilidad de derechos, etc.
	CONECTIVIDAD: trabajo a partir de proyectos virtuales que partan del enfoque de derechos y signifiquen una oportunidad para la participación de los estudiantes y el diálogo entre ellos. En este sentido, es importante seleccionar recursos estratégicos que resulten pertinentes y se ajusten a cada situación.

Leer, escribir, tomar la palabra y escucharnos: las prácticas del lenguaje como puente

El contexto actual nos compromete con la tarea de interpelar a las y los jóvenes a conocer y recrear lenguajes y códigos científicos, tecnológicos, artísticos, nuevas alfabetizaciones, que les otorguen un lugar destacado como productores de culturas y no sólo reproductores, que les reconozcan capacidades, experiencias socialmente productivas y el desarrollo de su autonomía.

Al momento de pensar actividades y estrategias para trabajar con nuestros estudiantes, debemos concebir la existencia de múltiples maneras de leer y escribir. Ya sea por medio de un pasatiempo, un juego, intentando acceder a información en buscadores o realizando publicaciones en las redes sociales, las/os adolescentes y jóvenes participan de diferentes intercambios que pueden considerarse prácticas letradas. Desde la enseñanza debemos procurar crear puentes que inviten a nuestras/os estudiantes a participar en la construcción del conocimiento e impulsarlos para que se sientan capaces de aprender. Las prácticas del lenguaje hacen posible el acceso al saber, construyen identidad y nos permiten conocer otras realidades. También nos han demostrado que pueden ser una vía para descubrirse, construirse o de-construirse. Por lo tanto, resulta fundamental reconocer, comprender y valorar el lenguaje de las y los estudiantes como constructores de la sociedad.

CICLO BÁSICO

Propósitos de Construcción de Ciudadanía para el ciclo básico



- Analizar críticamente los mecanismos de construcción de legitimidad del poder y de las modalidades de participación y organización política en diversos contextos socioculturales y en distintos tiempos históricos.
- Utilizar estudios de casos, fuentes documentales, películas, artículos periodísticos, que permitan investigar y discutir sobre el respeto, la expansión y la violación de derechos civiles y políticos y sobre la relación jóvenes/trabajo/ciudadanía.

Ejemplo de trabajo a partir de los contenidos prioritarios

TEMA: Educación Sexual Integral (ESI): salud, alimentación, cuidado del cuerpo y ejercicio de nuestros derechos.

Se propone el desarrollo de un proyecto encuadrado en los ejes de la ESI referidos al cuidado del cuerpo y la salud, y el ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes. El aumento del tiempo en nuestros hogares y el cambio en la rutina producto de la pandemia del Covid-19 distorsionaron algunos hábitos. Aumenta la gastronomía casera, los tutoriales de cocina, la obsesión por el deporte en casa y la preocupación por “no engordar en cuarentena”. Los chistes que se hicieron virales al respecto, detonaron el debate y las críticas.

Algunas preguntas orientadoras para el desarrollo del proyecto:

¿Deporte para estar sanos o para vernos como en las publicidades? ¿Cuerpo sano, cuerpo bello? ¿Cómo influyen los medios de comunicación en nuestra auto-percepción y en el vínculo con otros y otras ciudadanas? ¿Cómo pensar la salud integral desde un marco de derechos? ¿Con qué derechos se relaciona la salud?

Conceptos Claves: Cuerpo – Autopercepción – Consumo – Proyecto de vida – Deporte – Ideales hegemónicos de belleza y cuerpo – Salud como derecho – Adolescencia – Alimentación – Discriminación – Enfermedades vinculadas.

El proyecto debe permitir vincular escuela y comunidad, por lo tanto, para replicar el tema, se propone que los estudiantes realicen una producción que permita ver las consecuencias que pueden generar en la salud integral determinados mensajes que se promueven a través de los medios de comunicación. Por ejemplo: los estudiantes



podrán realizar un video colaborativo socializando una reflexión que podría ser compartida a través de grupos o redes entre estudiantes y/o profesores. Deberán poner en juego su capacidad de generar conciencia utilizando el arte y la creatividad como medio (se recomienda utilizar imágenes, crear dibujos, relevar fotografías, y planificar previamente la producción).

CICLO SUPERIOR

Las materias de la línea curricular de ciudadanía para el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria proponen una mayor abstracción, profundización teórica y problematización respecto de los contextos socioculturales, los sujetos y la ciudadanía sobre los que se desarrollaron los proyectos previos. Existe una **relación de continuidad** entre el encuadre teórico-metodológico del Diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía y la propuesta curricular general y específica del Ciclo Superior compuesto por las materias Salud y Adolescencia (4º año), Política y Ciudadanía (5º año), y Trabajo y Ciudadanía (6º año).

Propósitos de la formación política/ciudadana para el ciclo superior

- Desarrollar proyectos que incluyan y analicen fenómenos vinculados a los derechos sociales, civiles y políticos.
- Partir de situaciones históricas y contemporáneas para conceptualizar y profundizar respecto a nociones vinculadas a relaciones de poder y mecanismos de legitimidad del poder.
- Analizar la construcción de ciudadanía a partir del eje acerca de la posición de los sujetos en su condición de jóvenes, estudiantes y actuales o futuros trabajadores.
- Avanzar progresivamente en la complejización y profundización de los conceptos del área.

Ejemplo de trabajo a partir de los contenidos prioritarios

Contenido prioritario: Adolescencia. Proyecto de vida, elección profesional y ocupacional.



Objetivo: Promover la autodeterminación de las y los estudiantes en la proyección y elección de su futuro ocupacional.

A través de la realización de un proyecto se propone analizar la construcción de ciudadanía desde la propia subjetividad de cada estudiante imaginándose como futuros profesionales o trabajadores.

Se busca, a su vez, reflexionar y problematizar la situación actual y el contexto en cuanto a las oportunidades de cada sujeto según su realidad social y las posibilidades de transformar estas situaciones.

En función de las diferentes situaciones que pueden darse en el contexto brindamos el siguiente ejemplo de trabajo sumando algunas formas de pensar la continuidad en el trabajo con otros.

<p>RECURSOS</p>	<p>Muro digital: se propone realizar un collage colaborativo en la aplicación <i>Padlet</i> para que las y los estudiantes puedan exponer una lluvia de ideas e intereses acerca de su futuro ocupacional.</p> <p>Encuestas: a través de Google Forms, y en colaboración con otros docentes, se elabora una encuesta para estudiantes que abarque diferentes aspectos vinculados a la construcción de un proyecto de vida.</p>
<p>CONSIGNA</p>	<p><i>¿Cómo me imagino de aquí a 10 años?</i></p> <p>Las y los estudiantes deberán crear un Podcast o un video relato.</p> <p>Acciones del estudiante: debatir – indagar – describir – sintetizar – proyectar – argumentar – desarrollar – reflexionar - socializar</p>
<p>PROBLEMATIZACIÓN</p>	<p>Juventudes y clases sociales</p>



<p>DEL TEMA</p>	<p>Lectura de textos y construcción de preguntas. Palabras clave.</p> <p>Juventudes y ciudadanía</p> <p>¿Qué hace el Estado para controlar el trabajo no registrado?</p> <p>Ejes a analizar: derechos humanos, espacio social, espacio público.</p> <p>¿Por qué las y los jóvenes tienen problemas para insertarse laboralmente?</p> <p>Análisis de información y construcción de gráficos.</p> <p>Observación y análisis de caso: teletrabajo y otros empleos</p> <p>Redacción: ¿Cómo imagino un día de mi futuro trabajo?</p>	
<p>ESCENARIOS POSIBLES SEGÚN SITUACIÓN</p>	<p>Estudiantes y docentes conectados</p>	<p>Se promueve la continuidad aprovechando los recursos virtuales y manteniendo un registro del progreso de cada estudiante por medio de un Portafolio digital</p>
	<p>Estudiantes conectados y docentes NO conectados</p>	<p>Por medio de <i>Whatsapp</i> se establece un grupo de contacto con los docentes del mismo curso y se envían consignas explicadas en audio para hacerlas llegar al grupo de estudiantes. Se proponen video-llamadas y <i>Wikis</i> de escritura colaborativa entre los estudiantes para desarrollar las tareas.</p>
	<p>Estudiantes NO conectados y docentes conectados</p>	<p>En esta situación resulta clave establecer vínculos de trabajo colaborativo con otros docentes del mismo curso para contribuir a sostener las trayectorias de las y los estudiantes. <i>Whatsapp</i> puede ser una herramienta para mantenerse en contacto y <i>Google Drive</i> puede contribuir a la transferencia de archivos y el registro de</p>



		avances. Utilizar libreta de trayectorias para evaluar la situación de cada estudiante.
	Estudiantes NO conectados y docentes NO conectados	Establecer contactos entre las y los docentes del área y solicitar intervención del equipo Directivo.

Recursos para la no presencialidad

Si una de las tareas esenciales de todo docente es impulsar que las y los estudiantes se sientan motivados para aprender, será fundamental revisar con mayor detalle nuestra actividad teniendo en cuenta cada situación de trabajo (presencial o no presencial).

Muchas de las orientaciones que brinda este documento probablemente aluden a estrategias que pueden resultar factibles en la presencialidad habitual en las aulas, pero pensadas para situaciones de no presencialidad implican otros desafíos.

Con el objetivo de aportar a la creatividad que las y los docentes ponen en juego para sostener la enseñanza, proponemos a continuación, una variedad de recursos para trabajar de manera remota, ya sea en forma sincrónica o asincrónica.

VIDEO	MURO DIGITAL	WIKIS	PODCAST
<ul style="list-style-type: none"> • Power Director • Adobe Spark • Filmora Go <p>Para crear presentaciones de imágenes, películas, clips de video con efectos y la posibilidad de agregarles audio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Padlet • Lino • Glogster <p>Realizar murales digitales puede ser una estrategia colaborativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Google Docs • Scrivener.es • JotterPad <p>Permiten crear documentos compartidos, hipertextos, repositorios,</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Google Podcast • Spreaker Studio • Podbean <p>Permiten escuchar o compartir grabaciones de audio o incluso video, programas de radio, clases, etc.</p>



	para desarrollar la capacidad de analizar la información.	enciclopedias y hasta páginas web.	
<p>PIZARRAS Y GRÁFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canva • Jamboard • AutoDraw • Generdordegaficos.com <p>Para bocetar, crear diseños o variados gráficos estadísticos.</p>	<p>GALERÍAS DE IMÁGENES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pinterest • DeviantArt • Flickr <p>Se utilizan para buscar, crear y administrar tableros o colecciones de imágenes.</p>	<p>ENCUESTAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Google Forms • Survio • Doodle <p>Para realizar encuestas, entrevistas o conocer datos de un grupo de personas para y realizar luego estadísticas.</p>	<p>TELECONFERENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zoom • Google Meet • Hangouts <p>Para mantener video llamadas, programar una transmisión en directo o reunirse virtualmente con otros.</p>

Cada una de estas opciones implica diferentes formas de desarrollar la tarea. Pueden ser utilizadas por docentes y estudiantes, se encuentran fácilmente en la web y son de uso libre. Por otro lado, no requieren de un ordenador ya que pueden ser utilizados desde un dispositivo móvil.

En tiempos contingentes como los actuales puede ocurrir que haya situaciones de alternancia entre la presencialidad y la no presencialidad. En este sentido ¿qué actividades podrían promover cierta continuidad en relación a los recursos mencionados? Podemos pensar algunos escenarios probablemente ya explorados pero que puede ser útil recordar:



¿Qué podríamos intentar promover a través de los recursos mencionados?

Toda situación de enseñanza, entre otros objetivos, busca transmitir ciertos saberes que permitan la construcción de conocimientos, en este caso vinculados a la ciudadanía y la política.

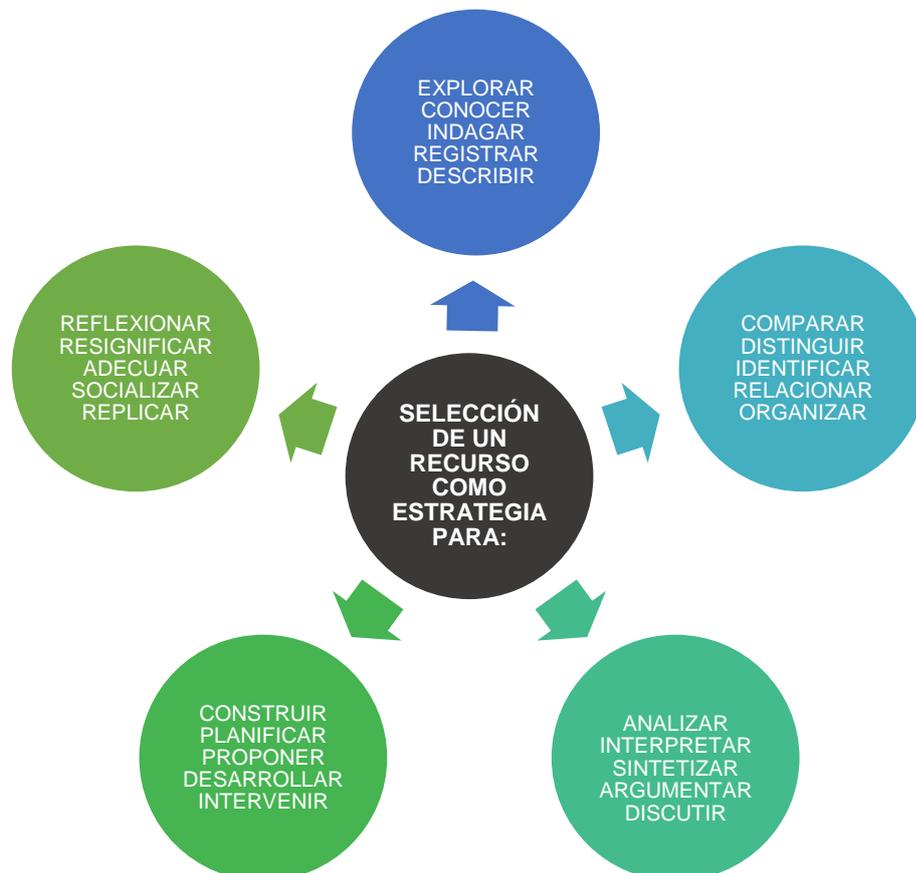
El trabajo intelectual de las y los estudiantes implica una acción y una forma particular de construir ese conocimiento. De esta manera, cada uno de los recursos y actividades que son seleccionados pueden ser pensados para promover diferentes situaciones y también distintos grados de complejidad en la tarea. Al pensar en un recurso, puede ser de ayuda determinar previamente qué acciones se busca promover a través de él, teniendo en cuenta el momento de la actividad.

Si por ejemplo queremos introducir a las y los estudiantes en el tema “*salud como derecho humano*” probablemente pueda ser una opción conveniente utilizar un recurso que permita *indagar* hábitos y percepciones en torno al concepto; *describir* un caso puntual vinculado a la vulneración del derecho a la salud; *explorar* otros derechos sociales que se encuentren íntimamente relacionados.



Si la selección del recurso fuera, por el contrario, para complejizar ese contenido, podría resultar útil un recurso que permita que cada estudiante pueda *reflexionar* respecto a su capacidad de intervención en la exigibilidad de derechos; *argumentar* un posicionamiento sobre las desigualdades estructurales que vulneran el derecho a la salud; o *socializar* un proyecto de intervención comunitaria con el resto de la escuela.

En el siguiente gráfico compartimos algunas opciones que corresponden a las diferentes acciones que podría favorecer la selección de un recurso para abordar un contenido con las y los estudiantes:



Orientaciones para la evaluación

Teniendo en cuenta los desafíos y las problemáticas que se han atravesado en esta primera etapa de aislamiento que provocó la pandemia del Covid-19, pensar la



evaluación constituye una estrategia para reforzar las decisiones pedagógicas y didácticas adoptadas, procurando así fortalecer las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

En este contexto particular, la evaluación debe ser concebida también como una oportunidad para alejarse por un momento de la propia acción situada y reflexionar sobre el diálogo, el acompañamiento, el seguimiento y las propuestas de enseñanza, siempre teniendo como horizonte superar las desigualdades existentes y garantizar el derecho a la educación de todas y todos los estudiantes. En el siguiente cuadro exponemos algunas preguntas que pueden colaborar en este proceso.

DESDE LA REFLEXIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE
¿Qué puede ser necesario o posible de replantear para esta nueva etapa teniendo en cuenta el recorrido realizado hasta este momento?
¿Cómo recontextualizar los saberes teniendo en cuenta las posibles situaciones que están atravesando las y los estudiantes? ¿Fue posible incluir a todos? ¿Cómo se podría sumar a aquellas y aquellos que no han podido participar hasta el momento?
¿Qué condiciones han facilitado los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes? ¿Qué experiencias propias o de colegas han logrado sostener la atención de las y los estudiantes y además resultaron claras?
¿Qué ajustes podrían efectuarse en las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades y dificultades que se han evidenciado en el grupo de estudiantes?
¿Cómo han resultado las interacciones puestas en juego y los medios utilizados? Reflexionar respecto al lenguaje, gestos, voz, entonación, etc.
¿Qué criterios y parámetros han sido útiles para explorar los avances de cada estudiante? ¿Cómo se han socializado y compartido estos logros y qué efectos tuvieron?

Instrumentos de registro de las trayectorias educativas

Las libretas de trayectoria, planillas o documentos en Google Drive (para compartir información con otras y otros docentes del curso y/o autoridades), y los cuadernos de bitácoras pueden resultar útiles para llevar un registro del avance y la situación particular de cada estudiante.



Algunos recursos para pensar la evaluación

MAPAS CONCEPTUALES	CUESTIONARIOS	PORTAFOLIO DIGITAL	FOROS
<ul style="list-style-type: none">• Cmap Tools: permite exponer relaciones entre conceptos, hacer síntesis de contenidos trabajados y argumentar.	<ul style="list-style-type: none">• Quizizz: puede ser una forma de reforzar conocimientos de manera lúdica.	<ul style="list-style-type: none">• Google drive; Jimdo: pueden resultar útiles para recopilar información e ir registrando avances.	<ul style="list-style-type: none">• Foroactivo.com puede ser de ayuda para registrar intercambios y analizar las intervenciones de cada estudiante.

Comunicación y ponderación de logros de aprendizajes

Valorar el aporte de cada estudiante es fundamental para motivar y generar confianza. En el caso de los últimos años del nivel secundario, también puede ser clave para que las y los estudiantes confíen en sus capacidades y se sientan motivados para continuar sus estudios.

Todo aporte constructivo sobre el trabajo de las y los estudiantes puede promover avances en la construcción del conocimiento y nuevos aprendizajes. En este contexto resulta esencial evitar juicios sobre las actividades realizadas por estudiantes. Por el contrario, devolver comentarios a los trabajos y restituir responsabilidades puede ser una forma de sostener cierta continuidad.

Para evitar la tendencia a calificar trabajos desde parámetros como bien o mal, bueno o malo, puede ser útil la devolución de diferentes preguntas que ayuden a cada estudiante a realizar una autoevaluación sobre su actividad que le permita reflexionar y seguir pensando.



5. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA CIENCIAS NATURALES

Perspectiva de la enseñanza de las Ciencias Naturales

Los Diseños Curriculares (DC) de nuestra jurisdicción conciben a la enseñanza de las materias de Ciencias Naturales (CN) en la escuela secundaria a partir de un planteo que dinamiza y enriquece los intereses y experiencias de las y los estudiantes, permitiéndoles construir herramientas para preguntarse y preguntar sobre cuestiones vinculadas a los fenómenos naturales y los objetos tecnológicos, y construir explicaciones adecuadas a partir de tender un puente entre su conocimiento y los modelos y teorías científicas vigentes.

En función de dicho enfoque es que proponemos **dos líneas principales** de trabajo, que sirven como **organizadoras de los contenidos y de las estrategias didácticas** presentes en esta priorización.

- Por un lado, la **perspectiva de educación en ciencias** que la concibe como parte de una **formación ciudadana básica** que debe ser construida y recreada por docentes y estudiantes, también en el actual contexto.
- Esta mirada implica sumar el aprendizaje de las ciencias a las múltiples alfabetizaciones que se construyen durante la escolaridad. Es decir, **proponemos enfatizar la noción de alfabetización científico-tecnológica como encuadre de toda la propuesta del área.**

Para concretar este enfoque, desde el **punto de vista didáctico**, sostenemos los **tres pilares** enunciados en los DC: **hablar, leer y escribir en Ciencias Naturales, trabajar con modelos y con problemas.**

Propósitos de la enseñanza

En consonancia con la propuesta establecida para esta situación escolar de excepcionalidad planteamos los siguientes propósitos:

- establecer contactos con las y los estudiantes que posibiliten su participación y el compromiso con las actividades de aprendizaje de ciencia escolar;



- plantear problemas apropiados, a partir de situaciones cotidianas y/o hipotéticas, que permitan iniciar y transitar el camino desde las concepciones previas personales hacia los modelos y conocimientos científicos escolares que se busca enseñar;
- proponer contenidos y problemáticas que permitan trabajar, el “saber ciencias”, el “saber hacer en ciencias” y el “saber sobre las actividades de las ciencias” en sus implicancias éticas, sociales y políticas;
- generar espacios de trabajo colaborativo (aún en instancias de no presencialidad, en la medida en que sea viable) para favorecer el intercambio de ideas sobre fenómenos naturales y las formas de explicarlos.

Consideraciones para la enseñanza

Proponemos **reorganizar los contenidos** en secuencias que apunten a construir una enseñanza con sentido escolar y que no sean sólo una readaptación de contenidos aislados o superpuestos. **Construir sentido educativo en cada área implica elaborar propuestas contextualizadas de enseñanza pensadas en función de los aprendizajes de las y los estudiantes.**

Para ello, es necesario desplegar diversidad de estrategias que posibiliten orientar a las y los estudiantes hacia la construcción de los saberes que se hayan planificado de acuerdo al enfoque de los DC y atendiendo al contexto particular.

Esto supone orientar a las y los estudiantes en la observación y la formulación de preguntas sobre diversos fenómenos, promover el diseño de búsquedas que permitan encontrar respuestas y fomentar los intercambios entre compañeros/as en los que sea posible promover la construcción conjunta de saberes y posibilitar los agrupamientos, aun cuando sea solo en forma virtual.

Los problemas y temáticas que se planteen deberán seleccionarse sobre la base de su relevancia y actualidad en el contexto de cada institución, y ser abordados de modo que puedan ser puestos en relación con problemáticas areales que se relacionen con lo cotidiano y, para cuya resolución resulten relevantes los saberes que se proponen en el DC.



Priorización de contenidos

Núcleos temáticos para el Ciclo Básico

En relación con los contenidos, se establece una priorización de los DC que está en línea con el enfoque de enseñanza propuesto y con las posibilidades de las y los estudiantes, las y los docentes y las instituciones. Por ello, se recuperan contenidos propios de las ciencias que integran esta área de conocimiento y que, a la vez, resultan accesibles a las posibilidades que se plantean en esta etapa.

Se trata de núcleos de contenidos que pueden ser abordados en forma areal y que posibilitan vinculaciones con varios aspectos específicos de las CN como son los procedimientos asociados a la observación, descripción y explicación de fenómenos, así como a cuestiones vinculadas con las problemáticas socio-científicas que impactan en la cotidianeidad y que favorecen la formación ciudadana en este campo de conocimiento. Estos contenidos tienen un alto valor formativo, además, por las implicancias para futuros aprendizajes.

En las diversas situaciones presentadas quizás resulte deseable, en ocasiones, elaborar un **problema común** factible de ser abordado **dentro de cada materia** compartiendo las perspectivas, pero preservando las individualidades disciplinares que permitan un tratamiento que se inicia en el presente año y continúa en el próximo ciclo lectivo.

Los materiales y sus propiedades

Propiedades de los materiales: organolépticas, físicas y químicas: color, olor, dureza, masa, volumen, solubilidad en distintos solventes, conductividad térmica y eléctrica.

El **agua** como contenido a priorizar, dentro de este núcleo.

El agua como sustancia. Agua y sus propiedades. El agua y la vida. Agua destilada, agua potable, agua corriente de red. Procesos de potabilización.

Las energías: diversidad y cambio

Cualidades de la energía: presencia en toda actividad, posibilidad de ser almacenada, transportada, transformada y degradada. Elaboración de explicaciones de fenómenos en términos de intercambio o transformaciones energéticas.

Dentro del tema **energía** un lugar principal para: El uso domiciliario de la energía.



Fuentes de energía en la casa y el barrio. Usos de la energía. Recursos energéticos. Costos y acceso a la energía.

Teoría de la selección natural

Adaptaciones de las poblaciones a su ambiente. Variabilidad, cambios ambientales. Mecanismos de respuesta en el nivel organismo.

Percepción: modelo de estímulo, procesamiento y respuesta.

Diferentes tipos de respuestas: respuesta de huida. Respuestas instintivas versus aprendidas. El papel de las señales en los comportamientos. La comunicación entre sistemas biológicos.

Núcleos temáticos para el Ciclo Superior

Se proponen en este ciclo los contenidos priorizados para las materias del área que son comunes a todas las orientaciones y que corresponden a los DC de cada una de éstas. Para su abordaje es posible implementar diversas estrategias de enseñanza y diversas organizaciones institucionales. Es decir, se pueden decidir abordajes areales comunes que posibiliten la convergencia de las múltiples disciplinas que integran el área o tratamientos por materia de acuerdo a las posibilidades que se presenten en cada institución.

Desde el eje de la **termodinámica** en su relación con los seres humanos y la vida diaria:

Física

- Calor y temperatura. Calor y trabajo. Fuentes de energía y su uso cotidiano. Unidades de energía y potencia.
- Consumo de energía y alimentación. Trabajo físico y energía.
- Calor y trabajo en los seres vivos y en la industria.

Química

- Moléculas orgánicas y biológicas y energía de combustión. Energía de los enlaces químicos.
- Metabolismo y energía.



- Combustibles.
- Procesos químicos y energía.

Biología

- Unidad de funciones y diversidad de estructuras nutricionales en los organismos pluricelulares.
- Organismo humano como sistema abierto, complejo y coordinado.
- Salud humana, alimentación y cultura.
- Transformaciones de materia y energía en los sistemas vivos.

Para las instituciones en las que **la orientación no sea la de Ciencias Naturales**, la presencia del área termina en 5° año. Por lo mismo, es imprescindible trabajar los contenidos priorizados del área en 4° y 5° año. Si es posible convenir arealmente una planificación, esto puede contribuir a generar una propuesta consistente que abarque ambos años y que puede retomarse de manera integral en el ciclo lectivo siguiente, cerrando así las nociones básicas del área en una propuesta bianual.

En relación con el **6° año de la Orientación en Ciencias Naturales**, en el que existen múltiples materias que están específicamente ligadas al área, es posible reorganizar institucionalmente los contenidos en proyectos multidisciplinares que permitan una mayor integración y favorezcan las vinculaciones entre materias afines. En este sentido, **Ambiente, desarrollo y sociedad** es una materia cuyos ejes de contenidos y formas de abordaje requieren de la convergencia de las diversas disciplinas del área y posibilitan la integración de los respectivos contenidos del resto de las materias.

Son contenidos priorizados para este tramo:

Ambiente, Desarrollo y Sociedad

Agua. Disponibilidad y calidad. Eutrofización, uso de agroquímicos. Embalses y sus Consecuencias Tratamiento de efluentes, consumo y uso. Aire. Composición. Funcionalidad. Suelo. Composición, estratos, contaminación.

Contaminación. Contaminantes y fuentes de contaminación del aire, agua y suelo. Vías de distribución, transporte y transformación. Monitoreo ambiental y biológico.

Química del carbono



Polímeros más frecuentes: monómeros y usos. Diferentes criterios para la clasificación de polímeros. Relaciones entre usos y estructura molecular. Comportamiento de los materiales poliméricos frente a la temperatura. Biomoléculas y polímeros.

Biología genética y sociedad

Ingeniería genética. Interrelaciones entre genes. Procesos de producción por organismos transgénicos. Biocombustibles. Marcos regulatorios de las actividades biotecnológicas.

Estrategias de enseñanza

Desde las perspectivas señaladas en párrafos anteriores, enseñar ciencias aquí y ahora, no es exclusivamente transmitir información, ni leyes científicas. Enseñar ciencias significa acercar a las y los estudiantes a la relevancia cultural que la misma tiene en esta sociedad y lograr que puedan usar nociones científicas para comprender el mundo que los rodea y para aportarles estrategias de pensamiento y de acción que les permitan operar sobre él para conocerlo y transformarlo.

Esta concepción requiere que las y los docentes promuevan una permanente referencia a la relación entre los fenómenos del mundo natural y las teorías que los modelan y explican. Entre estas cuestiones no es menor **la imagen de ciencia** de la que cada grupo social es portador y de qué manera la ciencia es valorada en diferentes momentos y en diversas comunidades.

A partir de la imagen de ciencia que se sostiene en los DC de CN y su enfoque, proponemos **dos líneas principales** de trabajo, que sirven como **organizadoras de los recortes de contenidos y estrategias didácticas**.

Consideramos pertinente para el trabajo en el área las siguientes cuestiones.

- Que los problemas aborden **contenidos que se vinculen con situaciones cotidianas** que se les presentan a las y los estudiantes en su vida diaria y de las cuales puedan tener algún tipo de referencia concreta que ayude a estimular el interés por la situación y la reflexión acerca de los mismos.
- Que se presenten **situaciones o problemas que favorezcan una visión de la ciencia como actividad humana y social**, relacionada con el contexto socio-histórico y cultural, y con un enfoque que contemple la relación CTSA (Ciencia, Tecnología,



Sociedad y Ambiente). Una visión de la ciencia, tal como se la comprende en la actualidad, requiere que a lo largo de su enseñanza se promueva la convergencia entre las observaciones personales y grupales y la incorporación gradual de teorías científicas que den cuenta de los tipos de situaciones y problemáticas a las que las ciencias naturales se dedican y las diversas vías de producción de saberes que se habilitan.

- Que **las propuestas de trabajo incorporen descripciones y análisis de fenómenos simples** y observaciones personales y/o grupales que pueden ser recuperadas más tarde para encuadrar a partir de las nociones teóricas pertinentes.
- Que se propongan **situaciones que posibiliten un pasaje gradual del uso de lenguaje coloquial a un lenguaje más preciso para la descripción de los fenómenos.**
- Que se elaboren **propuestas amplias e integradoras** que no separen las unidades según contenidos de física, química o biología, respondiendo exclusivamente a la lógica de las disciplinas y atendiendo a divisiones académicas que no facilitan los aprendizajes, menos si éstos deben ser contruidos con menor posibilidad de mediación por parte de las y los docentes.

Resultan estrategias pertinentes para el área:

- la resolución de problemas abiertos;
- los estudios de casos concretos o paradigmáticos sobre temas socio-científicos;
- los debates e intercambios de ideas acerca de fenómenos naturales o tecnológicos y su relación con la vida cotidiana;
- las exposiciones dialogadas y/o escritas.

En todos los casos se tendrán en cuenta las estrategias más adecuadas de acuerdo al contexto y las situaciones de presencialidad o no presencialidad en las que se produzca la enseñanza, así como también las condiciones de posibilidad de los aprendizajes de las y los estudiantes.



Recursos

En esta situación de excepcionalidad y ante la diversidad de experiencias, recursos y posibilidades que se producen en cada institución, resultará necesario optimizar el uso de los recursos disponibles. Es pertinente para el trabajo en el área, utilizar diversidad de fuentes bibliográficas, siempre que éstas se encuentren disponibles y sean accesibles para docentes y estudiantes en la web o como insumo que los docentes dispongan para el trabajo. Es importante considerar que el uso de diversos textos o fuentes puede ayudar a realizar múltiples actividades en relación con el hablar, leer y escribir en ciencias y posibilita, asimismo, la colaboración entre pares. Es posible utilizar la diversidad de estos recursos, según los materiales de los que dispongan las y los estudiantes, para propiciar debates, exposición de diversas perspectivas, comparaciones entre diversas posturas o bien para fundamentar las argumentaciones en torno a cuestiones socio-científicas que puedan debatirse al interior de los pequeños grupos o en producciones personales y/o monográficas.

Recursos audiovisuales en la web en páginas oficiales o reconocidas: <https://www.educ.ar/> o <https://continuemos estudiando.abc.gob.ar>

Simuladores que pueden complementar las propuestas o reemplazar al trabajo experimental que no se pueda realizar: <https://phet.colorado.edu/es>

Videos sobre experiencias concretas o problemáticas socio-científicas como, por ejemplo, las vinculadas al uso del agua o la energía, disponibles en el Portal Educar <https://www.educ.ar/>

Consideraciones sobre la evaluación

En esta etapa resulta fundamental **resignificar la evaluación** como tal. Es importante señalar que la evaluación es un entramado de acciones intencionales mucho más amplio que la sola decisión sobre la acreditación o calificación de los saberes de las y los estudiantes. La evaluación hace referencia a un conjunto de acciones continuas y sostenidas en el proceso que permiten obtener información acerca de cómo se desarrollan los aprendizajes de las y los estudiantes, así como los procesos de enseñanza, en relación con la posibilidad de ajustar, en la propia práctica, los errores o aciertos de la propuesta didáctica.



Más allá de las producciones que se soliciten a las y los alumnos, hay que realizar una valoración pedagógica de los avances y las dificultades que tuvieron los estudiantes durante el proceso, estimulándolas/los mediante un detalle personalizado donde se reconozcan sus logros. Esa valoración debe ser el punto de referencia para generar nuevas acciones.

- Explicitar los motivos de las actividades propuestas, así como los criterios de concreción de las mismas y las demandas específicas que se plantean a las/os estudiantes para la realización de sus tareas de aprendizaje en Ciencias Naturales.
- Evaluar las actividades con criterios explícitos, concordantes con las tareas propuestas y los objetivos de aprendizaje que se esperan alcanzar.
- Trabajar con los errores de las y los estudiantes como fuente de información de los procesos intelectuales que están realizando y gestionar el error como parte de un proceso de construcción de significados.
- Utilizar la información que aportan las actividades realizadas, y aquellas que las y los estudiantes no pudieran resolver, como parte del proceso de reformulación de las hipótesis de trabajo de la planificación inicial.

Es necesario poner énfasis en las evidencias de vinculación y/o en los aprendizajes que dan cuenta de los logros de las y los estudiantes, registrando, también, las necesidades de acompañamiento que se detectan.

En las presentes condiciones, y hasta tanto sea posible reconfigurar situaciones institucionales que posibiliten la presencialidad, es necesario proponer a las y los estudiantes escenarios que permitan recorrer un trayecto que vaya de:

- describir y explicar fenómenos simples utilizando ideas y observaciones personales a explicar fenómenos progresivamente más complejos utilizando conceptos y modelos más amplios;
- ver a la ciencia como una actividad escolar, a comprender las características y los impactos de la actividad científica y tecnológica más allá de la escuela;
- aproximarse a la comprensión de los fenómenos del mundo natural de manera intuitiva y no sistemática, al análisis de los objetos de estudio, pudiendo formular conjeturas y/o explicaciones plausibles;
- aceptar modelos y teorías acríticamente, a interpretar las evidencias que sustentan los modelos de ciencia escolar presentados.



- utilizar un lenguaje coloquial cotidiano al explicar fenómenos u observaciones, a utilizar un vocabulario más amplio que posibilite la comprensión de textos de divulgación o ciencia escolar.



6. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Introducción

La educación artística democratiza un campo de conocimiento y de prácticas muy cercanas a las y los jóvenes que participan de la escuela secundaria; su enseñanza habilita espacios de expresión personal y colectiva y la organización de los bagajes simbólicos y culturales que ellas y ellos disponen. Es así como el arte se conforma en un área privilegiada y estratégica para el desarrollo de saberes vinculados a la construcción del pensamiento metafórico y simbólico, a la producción de universos ficticiales, la interpretación crítica de la realidad socio histórica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino y latinoamericano. Su campo de conocimiento resulta fundamental en la actuación ciudadana, en la formación artística profesional, en el mundo del trabajo y en el ámbito de la cultura. Refiere a problemas y temas centrales de las disciplinas, relevantes para la comprensión del mundo contemporáneo.

Estas consideraciones se vuelven centrales para atender lo prioritario en este contexto: trabajar por la inclusión, la permanencia y el egreso de las y los jóvenes y adolescentes, atendiendo fundamentalmente a quienes aún la escuela no ha podido alcanzar. En vistas de ese objetivo, la siguiente propuesta curricular delineará enfoques de enseñanza que sean, primordialmente, inclusivos y participativos.

Enfoque de la definición curricular

La materia Educación Artística en el ciclo básico abarca cuatro disciplinas: Danza, Música, Plástica-Visual y Teatro. Si bien cada disciplina tiene su especificidad, todas se organizan, en tanto construcciones compartidas, en la enseñanza de las formas simbólicas y su poética; no en la técnica ni en el mensaje o la obra autónoma, sino en el acto compositivo, en los procesos constructivos por los cuales se configura todo lenguaje a partir del tratamiento de la forma, el tiempo, el espacio, la repetición, la alternancia, la ruptura y la continuidad, entre otras. Este es el paradigma que organiza las formas de enseñanza del arte para la Escuela Secundaria.



A partir del estudio de cualquiera de las disciplinas artísticas, se aspira a que los alumnos estén en condiciones de identificar los procesos a partir de los cuales se opera con un lenguaje artístico, intervenir como productoras y productores, revisar su lugar como público espectador y considerar la incidencia decisiva del contexto en cada una de estas instancias.

Por estas razones, el énfasis en las propuestas de enseñanza estará puesto en las instancias productivas como la principal dimensión en la que convergen los diferentes lenguajes. Para su concreción se sugieren situaciones de enseñanza que promuevan:

- la comprensión del arte en tanto campo de conocimiento y de sus modos particulares de interpretación y transformación de la realidad mediante las capacidades de abstracción, síntesis y simbolización;
- la igualdad de oportunidades expresivas y participativas para la totalidad de las y los estudiantes, propiciando el respeto por las diversidades, el rechazo de todas las formas de discriminación y el cuestionamiento de las representaciones socioculturales dominantes sobre el cuerpo, sus estereotipos y roles;
- el uso de los procedimientos compositivos que permitan la construcción de sentido a través de lo metafórico, abierto y polisémico del arte, donde las categorías de tiempo y espacio poseen significación específica.

Priorización curricular

Para esta segunda etapa se priorizarán aquellos núcleos de contenidos que sean comunes a todos los lenguajes artísticos (Música, Danza, Plástica Visual y Teatro). De esta manera, el abordaje como un ciclo único, más allá del lenguaje con el que cuente la escuela, deberá orientarse desde la producción artística al trabajo y organización de las dimensiones espaciales y temporales a través de criterios compositivos, procedimientos y materialidades. Las propuestas de enseñanza deben auspiciar la integración disciplinar, tanto entre los diferentes lenguajes artísticos presentes en los distintos años como con las demás disciplinas.

Para el **Ciclo Superior** de todas las **escuelas secundarias orientadas en Arte** se propone la articulación curricular a partir de la materia Proyecto de Producción con la intención de que las y los estudiantes de 4, 5 y 6 año en todas las materias puedan trabajar en función de ese proyecto de producción final, de acuerdo a cada disciplina y



a sus problemas centrales. Desde el eje de la producción, la integración de las disciplinas artísticas con los otros campos de conocimiento puede darse a partir de los principales ejes o problemas que estas áreas prioricen para la propuesta curricular en pos de garantizar la escolaridad de las y los estudiantes del nivel.

Esta propuesta permitirá, por un lado, conformar un único ciclo en el cual las estrategias de enseñanza se abordarán de manera continua e integral; por otro, sorteará el problema de la vacancia de docentes en diferentes espacios, pudiendo las y los estudiantes continuar sus trayectorias con el equipo docente presente en la institución.

Las propuestas y materiales de enseñanza, se centrarán en torno a un modelo que contemple instancias de aprendizaje en el marco de la presencialidad y la no presencialidad. Esto presupone desarrollos de la práctica en las instituciones y en las casas, propuestas viajeras que sucedan en el marco de un espacio intermedio a la presencialidad absoluta. Construir y fortalecer el tejido que existe entre los/as estudiantes y la Escuela, proyectando de esta manera, una vuelta progresiva, dinámica y cuidadosa.

Contenidos prioritarios

En relación con las prácticas artísticas y su contexto

- Interpretación de las dimensiones espaciales y temporales de las prácticas artísticas. Comprensión crítica y relacional de las manifestaciones artísticas contemporáneas. Contexto local y latinoamericano. Valoración simbólica del cuerpo. Incidencia de la tecnología. Interpretación metafórica del tiempo.

En relación con las prácticas de producción de los lenguajes artísticos

- Construcción de sentido poético, metafórico y ficcional en el proceso de composición y montaje, y en la definición de los modos de circulación, registro y exhibición de las producciones. Proyectos interdisciplinarios. Vinculación de las variables de espacio y tiempo con las producciones corporales, audiovisuales, musicales, teatrales, visuales, objetuales y multimediales, atendiendo a la interacción entre producción, análisis, interpretación y contexto.

Sugerencias para el abordaje de los contenidos por proyecto



- Elaborar estrategias de enseñanza que, desde la producción artística, propicien el trabajo alternado entre lo sincrónico y lo diacrónico.
- Enfatizar el desarrollo de aquellos saberes prioritarios que sean factibles de construir en breves períodos de tiempo, conforme a la alternancia presencialidad-no presencialidad y de acuerdo a las características y posibilidades institucionales.
- Diagramar intervenciones y proyectos que ayuden a recuperar hábitos de trabajo y la consecuente autonomía responsable en las y los estudiantes, principalmente de quienes tuvieron dificultades de vinculación durante la continuidad pedagógica.
- Diseñar actividades para pequeños grupos que faciliten la comunicación con las y los estudiantes y sus familias, y la integración entre las instancias no presenciales y las posibles presenciales.

Consideraciones sobre la evaluación

Los contenidos priorizados apuntan a integrar las prácticas de producción de las disciplinas artísticas con las demás áreas. Los lenguajes artísticos, desde sus especificidades pero fundamentalmente desde lo que los reúne, permiten construir el pensamiento simbólico a través del manejo de las configuraciones espacio-temporales, las materialidades, la observación y la comunicación. Se sugieren prácticas de enseñanza que propicien en las y los estudiantes la capacidad de expresarse.

La evaluación no puede centrarse exclusivamente en las adquisiciones técnicas de los diferentes lenguajes artísticos sino también en el desarrollo de producciones estéticas propias a través de sus intereses, pensamientos y acciones. La valoración de los aprendizajes debe responder al punto de partida de cada estudiante, atendiendo al grado de vinculación alcanzado con la escuela hasta el momento.



7. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

La Dirección de Educación Física en el Nivel Secundario define orientaciones que pretenden ofrecer herramientas para organizar la tarea que continúa valorando la diversidad de experiencias de todas y todos los actores de cada comunidad educativa.

Esta Dirección, centra su atención en “sostener los vínculos” y profundizar el proceso de continuidad pedagógica. El año 2020 nos presenta un escenario inédito. Fue y sigue siendo imprescindible la comunicación permanente entre la escuela y las familias para garantizar que las y los jóvenes y adolescentes sigan aprendiendo a pesar de la pandemia de Covid-19 y que continúen cuidándose y cuidando a las personas de nuestro entorno.

El enfoque de la Educación Física

“En la actualidad, la Educación Física es concebida como *práctica social* que se manifiesta en diferentes actividades motrices propias de la cultura y como *disciplina pedagógica* en el ámbito educativo. Allí interviene intencional y sistemáticamente en la constitución de la *corporeidad* y *motricidad* de los sujetos, en la apropiación de bienes culturales específicos, como las prácticas gimnásticas, atléticas, acuáticas, de vinculación con el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas y deportivas. En este sentido, la Educación Física contribuye a la *formación integral* de los sujetos, considerando a los estudiantes en su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social”³⁰

“Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación de los sujetos, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros- que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos/as con sentido y significado para ellos. Por lo tanto, se entiende que en el hacer corporal y motor tienen lugar actos

³⁰ Diseño Curricular Nivel Primario, 2017.



portadores y a la vez productores de significado, donde se implican en forma conjunta, aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos, entre otros.”³¹

Orientaciones en relación con las propuestas de enseñanza

Siempre basándose en los propósitos del Nivel, esta modalidad recupera y remarca desde la especificidad la relevancia de “Favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas, que posibiliten la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía”³²

Tomando este propósito como irrenunciable, y en función de facilitar el ajuste de cada propuesta diseñada a la medida de cada escuela, cada grupo y cada estudiante, se sugiere priorizar expectativas de logro (Ciclo Básico), objetivos de aprendizaje (Ciclo Superior) y contenidos según corresponda a cada ciclo y a cada situación de modo de recuperar los avances que hayan tenido las y los estudiantes, ayudarlos y ayudarlas a retomar prácticas adecuadas al grupo a partir de los conceptos de inclusión, igualdad de oportunidades de aprendizaje y respeto por la diversidad así como propuestas que promuevan abordajes críticos de las distintas prácticas específicas de la Educación Física.

En el Nivel Secundario, la Dirección de Educación Física ha orientado sobre propuestas que permitan continuar abordando contenidos específicos vinculados a las capacidades motoras (condicionales y coordinativas) de las y los jóvenes, el cuidado de sí mismo y la creciente capacidad resolutoria para el desarrollo autónomo de su condición corporal, además de las propuestas vinculadas al juego como contenido específico del área y común a todos los niveles con el incremento de la complejidad que prescriben los Diseños Curriculares.

“El contexto actual nos desafía a encontrar variadas estrategias para seguir jugando juntas y juntos, a pesar del distanciamiento social. El juego resulta imprescindible para sostener el vínculo con nuestras alumnas y nuestros alumnos a través de propuestas

³¹ Diseño Curricular Nivel Secundario, 2° año, 2006.

³² Diseño Curricular Nivel Secundario, 2° año, 2006.



con contenidos específicos de nuestra Modalidad (...)”³³ donde el objetivo será el abordaje de saberes específicos que construyan, reconstruyan y refuercen vínculos.

Es necesario, al organizar los contenidos a enseñar, sostener una mirada integral de las y los estudiantes atendiendo a la disponibilidad de sí mismos; la relación con el ambiente y la interacción con los otros, las posibilidades de cada uno y cada una, así como sus realidades tanto durante el aislamiento como en el posible retorno a la escuela.

Se trata de retomar, continuar y secuenciar los temas abordados según las necesidades de cada estudiante y revalorizar el aspecto sociomotor de cada propuesta en función del progresivo paso a la presencialidad y en la medida que cada situación lo permita. En este sentido, “(...) vale aclarar que no existe acción humana que no sea sociomotriz. Siempre se actúa en relación directa o indirecta con los otros, aún en las actividades motrices aparentemente más personales e individuales. Así como el alumno/a al jugar un deporte que requiere de habilidades motrices abiertas, acuerda con sus compañeros jugadas y variadas estrategias, cuando realiza, por ejemplo, una muestra gimnástica individual -situación que debería ser considerada psicomotriz- se relaciona con otros que reconocen su destreza y valorizan sus logros.”³⁴

Entonces, será necesario garantizar la enseñanza desde la genuina comprensión de las individualidades donde se sostenga la presencia de contenidos de los tres ejes (corporeidad y motricidad, corporeidad y sociomotricidad, corporeidad y motricidad en relación con el ambiente) y donde la consigna planteada por el/la docente exprese en cuál ha focalizado su intencionalidad pedagógica. Si la propuesta pretende enseñar contenidos referidos a la constitución corporal, el/la docente podrá convocar la atención de las y los estudiantes en vinculación a las capacidades condicionales y/o coordinativas que se podrán utilizar en diversas actividades ludomotrices.

Dada esta interrelación de los ejes será posible interpelar a las y los estudiantes desde propuestas didácticas que posibiliten abordar más de un contenido específico. En este sentido, se debe recalcar el valor pedagógico de las propuestas articuladas entre áreas y/o materias en proyectos comunes y colaborativos que generen propuestas

³³ Dirección de Educación Física. “Encuentro de Juegos Sociomotores y Deportivos Escolares” en contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (PRIMERA ETAPA).

³⁴ Diseño Curricular para Nivel Secundario, 2° año (SB).



convocantes y significativas donde se puedan tomar como transversales la construcción de la ciudadanía, la educación sexual integral, la inclusión y las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras, en función de abordar contenidos de modo organizado y de forma integrada.

En este sentido, es necesario considerar para las propuestas didácticas las siguientes cuestiones.

- Una evaluación diagnóstica que permita recabar información sobre las singularidades de cada estudiante. Es importante que docentes y estudiantes compartan y conozcan información en relación a contenidos abordados, modos en que fueron recibidos y transitados por cada estudiante durante las propuestas de enseñanza no presenciales (virtuales o a distancia) para poder tomarlos como punto de partida para un abordaje que atienda la relación de la o el estudiante consigo mismo, con las/os otras/os y con el ambiente en el contexto del modelo organizacional que se seleccione para cada institución para el retorno a la escuela y basado en propuestas presenciales y no presenciales. Será necesario diseñar una o varias situaciones –con sus correspondientes instrumentos de recolección de información– que permitan evaluar las experiencias que transitaron las y los estudiantes y que les permitirán acceder a una nueva propuesta de enseñanza y aprendizaje.
- Relevar las expectativas, intereses, representaciones y deseos de las y los estudiantes.
- Sostener propuestas en línea con cada Proyecto Institucional y con el enfoque para la enseñanza de la Educación Física en particular.
- Recontextualizar las propuestas según la redefinición de propósitos educativos.
- Retomar, continuar y secuenciar los temas abordados, adecuando las propuestas desarrolladas durante la no presencialidad y su continuidad pedagógica en esta segunda etapa.
- Diseñar propuestas que aborden contenidos de más de un eje de manera articulada haciendo foco en la socio-motricidad con centralidad en la grupalidad, la inclusión y la democratización.
- Diseñar propuestas articuladas con otras áreas y significativas, en función de cada escuela y cada grupo en directa relación con el modelo organizacional adoptado por la institución en el caso de retornar con alguna modalidad de presencialidad.



- Vincular abordajes de contenidos en función de los prescriptos en el año inmediatamente superior.
- Articular las propuestas presenciales con nuevas no presenciales, sincrónicas y asincrónicas.

En función de su planificación, es necesario que cada docente como hipótesis de trabajo priorice:

- el abordaje de contenidos que atiendan a la comprensión del hacer corporal y motriz;
- la atención a la grupalidad que promueva la cohesión de cada grupo;
- el uso de variadas estrategias de enseñanza y la variabilidad de la práctica;
- abordajes de contenidos de más de un eje por propuesta didáctica.

En el caso de retorno gradual y progresivo a la presencialidad, se proponen:

- abordajes de contenidos específicos como los juegos sociomotores, juegos deportivos, prácticas gimnásticas, expresivas y deportivas, capacidades motrices, habilidades motrices combinadas y/o específicas, entre otros basados en tareas, actividades, juegos que posibiliten interpretar, comparar, analizar, comprender, probar, compartir, intercambiar, reflexionar y evaluar que puedan ser implementadas y/o faciliten próximas experiencias.
- clases en espacios al aire libre (patios y/o plazas cercanas) y en línea con la normativa vigente. En caso que las clases se desarrollen en patios internos y/o pasillos deberán estar ventilados el mayor tiempo posible.
- administrar los tiempos escolares de modo de respetar los tiempos de las clases y de los recreos y/o eventos especiales, priorizando el respeto por el distanciamiento físico.
- propuestas sin contacto físico respetando el distanciamiento mínimo de dos metros entre personas.
- propuestas sin material y/o con materiales individuales, siempre enmarcado en los protocolos de higiene específicos.
- adaptar las reglas de los juegos y deportes colectivos de manera de controlar el acercamiento físico entre estudiantes, por ejemplo, juegos reducidos en canchas amplias, con espacios de desplazamientos restringidos y/o delimitados.
- adaptar ejercicios, actividades y/o tareas con elementos individuales personales.
- construir materiales que sean de uso personal, por ejemplo, para abordar juegos y deportes alternativos.



- evitar actividades en las que haya que tocar superficies y anticipar el uso de material para su previa desinfección.
- reforzar las medidas de prevención durante la clase y luego de la clase (lavarse las manos correctamente)
- construir con las y los estudiantes cartelería visible con las normas básicas de seguridad y colocarlas en las instalaciones y espacios de uso común, por ejemplo, en un proyecto de articulación con Prácticas de Lenguaje o Construcción de la Ciudadanía.

Consideraciones para la evaluación

A partir de las decisiones tomadas por la Subsecretaría de Educación en el Documento Base “Enseñanza y Evaluación”, la Dirección de Educación Física presenta orientaciones específicas para la enseñanza y la evaluación de la Educación Física (Circular Técnica N° 2/20),

El Documento Base explica que esta situación excepcional implica elaborar propuestas de enseñanza y evaluación que tengan en cuenta las características del momento particular que estamos atravesando. En esta línea, la Circular Técnica agrega que lo que estamos viviendo “(...) nos desafía a abordar estos procesos desde un enfoque multirreferencial con el propósito de no caer, por ejemplo, en la simplicidad de evaluar el rendimiento motor aislado de los/as estudiantes. Se trata, más que nunca, de sostener la mirada integral de cada sujeto, su contexto, lo que éste le permite hacer y lo que no es posible.”³⁵

Así, “la Educación Física promueve la conquista de la disponibilidad corporal y motriz y contribuye a la constitución de la subjetividad, favoreciendo el desarrollo integral de las personas desde y hacia aprendizajes comprensivos. La herramienta y estrategia para valorar estos aprendizajes desde una mirada integral y en contexto de pandemia, es la combinación de actividades lúdicas con interrogantes que promuevan la reflexión y la creatividad. A partir de este criterio, la Dirección de Educación Física diseñó

³⁵ Circular Técnica N° 2/20, Dirección de Educación Física.



propuestas para orientar los procesos de enseñanza que se encuentran disponibles en <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/>³⁶

Es necesario analizar la evaluación como un proceso y, de modo recursivo, interpelar nuestras decisiones pedagógicas y didácticas con el principal objetivo de mejorar las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Es importante que tanto las y los estudiantes como sus familias conozcan los criterios de evaluación como así también qué y cómo se evaluará, a fin de reconocer juntos los progresos y/o las dificultades en relación a los contenidos de la materia.

Acompañemos a las y los estudiantes del Nivel Secundario durante esta última etapa del año y el próximo ciclo desde el modelo de organización adoptado para que, cuando sea posible, volvamos todos y todas a la escuela... ¡ese lugar del que nunca nos fuimos!

³⁶ Circular Técnica N° 2/20, Dirección de Educación Física.



8. PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA LA MODALIDAD TÉCNICA Y AGRARIA

A modo de contexto

La naturaleza sin precedentes del momento que estamos atravesando, “(...) puso en escena la continuidad pedagógica como forma de acompañar esta situación excepcional que vivimos como provincia y como país en su conjunto. En ese marco los equipos directivos y docentes implementaron distintas propuestas de enseñanza para dar continuidad a los aprendizajes y para sostener los vínculos de las y los docentes con sus estudiantes y sus familias (...)”³⁷

Cada Comunidad Educativa, con sus diversas realidades, recursos y, con el ya reconocido esfuerzo de sus equipos docentes, implementó diferentes estrategias que posibilitaron la comunicación de las y los estudiantes con sus Escuelas, a la vez de desarrollar -con mayores o menores logros- la propuesta pedagógica.

En estas condiciones de excepcionalidad, si bien “las clases no se interrumpieron”, se evidenciaron las debilidades y fortalezas del sistema educativo y con ello, las disparidades existentes entre las regiones/zonas, distritos, escuelas, familias y estudiantes; provocando variadas calidades de respuestas de las y los estudiantes a los distintos formatos de propuestas educativas presentadas por los equipos docentes.

La prolongación del contexto de aislamiento que atravesamos, hace que el regreso a clase -salvo en situaciones excepcionales³⁸ - no sea inminente; sin embargo, dada la multiplicidad de posibilidades y variables que intervienen en el “retorno” a la Escuela, merece planearse, generar acciones y tomar definiciones, que otorguen cierta previsibilidad a las y los estudiantes, a las familias y a los equipos docentes de cada Institución, para cuando ello ocurra.

En tales circunstancias y en las distintas formas de escolaridad posibles: presencial, no presencial o la alternancia, las clases continúan, considerando los ciclos escolares

³⁷ Documento de la SSE acerca de la continuidad de las políticas educativas

³⁸ La excepcionalidad refiere, por un lado, a las diferentes situaciones y contextos epidemiológicos que se constatan en las Regiones/Zonas, Distritos y por otro a la matrícula escolar, que cada Institución tenga en cada uno de los cursos y divisiones.



2020 – 2021 como unidad pedagógica; lo que lleva a los equipos directivos, junto con sus equipos docentes -en permanente interacción con los inspectores de enseñanza- a diseñar posibles formatos alternativos de la Dimensión Escolar³⁹, que puedan generarse, en función de sus realidades institucionales; garantizando tres cuestiones esenciales: *el cuidado comunitario - los procesos de enseñanza y el “ambiente” educativo*.

En este contexto, considerando la variedad de orientaciones y especialidades⁴⁰ que componen la oferta educativa del Nivel Secundario de la Educación Técnico Profesional (ETP), es propósito del presente documento, brindar orientaciones y criterios generales que pretenden colaborar con la elaboración de propuestas curriculares sobre los cuales los equipos directivos y docentes deberán trabajar para construir los necesarios acuerdos institucionales.

Priorización curricular

El período extendido que tenemos por delante nos exige garantizar una continuidad del vínculo pedagógico, acompañando la diversidad en las trayectorias de las y los estudiantes, lo que nos lleva a enfrentar las desigualdades educativas, potenciadas por la pandemia y en ese sentido, las decisiones sobre ¿qué contenidos enseñar?, ¿cómo enseñar y en qué tiempos hacerlo?, ¿con qué estrategias, recursos?, entre otras tantas cuestiones; adquieren una manifiesta relevancia, al momento de pensar la unidad pedagógica 2020-2021.

En ese sentido, lo que se promueve es un proceso de reorganización y priorización curricular que, al momento de definirse, tenga -como punto de partida- el conocimiento riguroso de tres cuestiones esenciales:

- Tener plena conciencia -en términos pedagógicos- de las características de las propuestas de aprendizaje efectuadas por las y los docentes de cada espacio curricular y la relación con el Diseño vigente; como así también de los modos en

³⁹ La Dimensión Escolar “contempla la organización institucional y pedagógica”

⁴⁰ La oferta técnica de nivel secundario de la provincia, cuenta con 17 especialidades y la oferta de agraria de nivel secundario en la Provincia cuenta con 12 orientaciones



que “sucedieron” la enseñanza y los aprendizajes de las y los estudiantes durante la primera mitad del 2020;

- Poder dar cuenta de las situaciones individuales y grupales de las y los estudiantes observadas en “tiempos de virtualidad”, ya sea en la “comunicación” o “no comunicación” que haya(n) mantenido; como así también las particularidades de cada una(o) de las y los estudiantes en ese período, en cuanto a la valoración de las respuestas brindadas en las diferentes actividades propuestas y las estrategias que deberán implementarse para garantizar la continuidad pedagógica;
- Las Áreas/Espacios curriculares en las que más se ha podido avanzar en su propuesta pedagógica, diferenciadas por Ciclo y Especialidad; como así también aquellas en las que mayores dificultades se han tenido para desplegarla y los desarrollos alcanzados en cada uno de los Campos Formativos.

El proceso de reorganización curricular no se basa en la acción de enumeración de temas o contenidos, a modo de “listado”, ni en el planteo de “recortes” que descuiden los puntos de apoyo que los aprendizajes requieren para avanzar hacia aproximaciones sucesivas sobre los objetos de estudio; *sino más bien de identificar nudos, hacer foco, poner énfasis, encontrar puntos claves desde los cuales seguir avanzando en la construcción de los aprendizajes.*

En definitiva, *definir el currículum prioritario hace referencia a lo esencial e irrenunciable que, de no ser enseñado, se constituiría en un obstáculo para la continuidad de las y los estudiantes, en tanto que la experiencia práctica no debe dejar de realizarse por ser constitutiva de las capacidades profesionales del perfil del técnico.* Esto requiere de un trabajo conjunto y un proceso de acuerdos entre distintos actores del sistema educativo.

Dado que la organización curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la educación secundaria -tanto Técnica como Agraria- contempla cuatro Campo Formativos: Formación General, Formación Científico-Tecnológica, Formación Técnica Específica y Prácticas Profesionalizantes; la priorización curricular debe dar cuenta inevitablemente de las Capacidades Profesionales definidas en cada uno de los Perfiles Profesionales que identifica al título de egreso para cada especialidad de la educación Técnica y para cada orientación de la educación Agraria.



La concepción de la escuela técnica como unidad organizativa y pedagógica debe primar sobre miradas o propuestas de organización institucional y curricular fragmentarias de su accionar. Por ello, los ciclos y los campos formativos de la escuela técnica deben contemplar dos criterios principales: complejidad creciente y articulación institucional. Ambos han de tenerse en cuenta en los análisis y acuerdos al momento de establecer las prioridades curriculares en cuatro Campos Formativos.

La complejidad creciente remite a la identificación de los distintos grados o tipos de dificultad que hacen al tratamiento y adquisición de las capacidades y contenidos contemplados en los campos y ciclos de la propuesta formativa. La articulación institucional remite a las estrategias de organización y desarrollo curricular que posibilitan la interacción tanto entre los distintos campos y ciclos formativos, como de los distintos propósitos de la educación técnica a fin de garantizar la formación integral de los alumnos.

En el siguiente cuadro, se ejemplifica una posible priorización curricular, a partir de las capacidades que el Diseño Curricular vigente (Res. 88/09) propone para el Eje Materiales correspondiente al Primer Ciclo de la educación Secundaria Técnica.

CAPACIDAD DE REFERENCIA	Clasificar los materiales, sus propiedades, métodos de obtención según criterios de selección para su uso con propósitos específicos		
PROMOCIÓN CICLO ANUAL	1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO
	<p>Conocer las propiedades, clasificación y obtención de los materiales de uso cotidiano (metales, maderas, hormigón)</p>	<p>Seleccionar los materiales de uso cotidiano aplicando criterios técnicos y ecológicos BÁSICOS para la fabricación de productos tecnológicos. (metales, maderas, hormigón, polímeros),</p>	<p>Aplicar las propiedades de los materiales de uso cotidiano aplicando criterios técnicos, económicos y ecológicos BÁSICOS para la fabricación de productos tecnológicos (metales, maderas, hormigón, polímeros, vidrios, cerámicos, hidrocarburos),</p>



PROMOCIÓN CICLO EXTENDIDO 2020 - 2021	1° y 2° AÑO		
	Seleccionar los materiales de uso cotidiano aplicando criterios técnicos y ecológicos <i>BÁSICOS</i> para la fabricación de productos tecnológicos. (metales, maderas, hormigón, polímeros),		
	2° y 3° AÑO		
	Aplicar las propiedades de los materiales de uso cotidiano aplicando criterios técnicos, económicos y ecológicos <i>BÁSICOS</i> para la fabricación de productos tecnológicos (metales, maderas, hormigón, polímeros, vidrios, cerámicos, hidrocarburos), según nivel		
			3° AÑO
			Aplicar las propiedades de los materiales de uso cotidiano aplicando criterios técnicos, económicos y ecológicos <i>BÁSICOS</i> para la fabricación de productos tecnológicos (metales, maderas, hormigón, polímeros, vidrios, cerámicos, hidrocarburos), según nivel

En el siguiente cuadro, se ejemplifica una posible priorización curricular, a partir de las capacidades que el Diseño Curricular vigente (Res. 5186/18) propone para el Eje Producciones Animales correspondiente al Primer Ciclo de la educación Secundaria Agraria.

CAPACIDAD DE REFERENCIA	Aplicar las técnicas de manejo de las distintas categorías de animales de acuerdo a las características raciales, fase productiva de cada grupo de animales y tipo de explotación.
--------------------------------	--



	1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO
PROMOCIÓN CICLO ANUAL	Interpretar las estructuras y procesos específicos relacionados con la nutrición, reproducción, estado sanitario, instalaciones, respeto del confort animal y su hábitat para las producciones animales en general.	Evaluar y seleccionar las mejores prácticas de manejo nutricional, reproductivo, sanitario, de instalaciones y de bienestar animal para diferentes especies y categorías de animales.	Dominar las prácticas sobre alimentación, manejo, reproducción, salud y bienestar animal en diferentes categorías y especies animales.
PROMOCIÓN CICLO EXTENDIDO 2020 - 2021	1° y 2° AÑO		
	<p>Interpretar las estructuras y procesos específicos relacionados con la nutrición, reproducción, estado sanitario, instalaciones, respeto del confort animal y su hábitat para las producciones animales en general y evaluando y seleccionando las mejores prácticas para diferentes especies y categorías de animales.</p>		
		2° y 3° AÑO	
		<p>Dominar las prácticas sobre alimentación, manejo, reproducción, salud y bienestar animal en diferentes categorías y especies animales.</p>	
			3° AÑO
			<p>Dominar las prácticas sobre alimentación, manejo, reproducción, salud y bienestar animal en diferentes categorías y</p>



Para el Campo de la Formación General, se seguirán los criterios de priorización curricular enunciados por el Nivel Secundario

Para los Campos de la Formación Científico-Tecnológica y de la Formación Específica, desde Dirección Provincial, a través de las respectivas Direcciones, se construirá la priorización curricular correspondiente a cada Especialidad Técnica y cada Orientación Agraria.

La resolución del Campo de las Prácticas Profesionalizantes se encuentra íntimamente relacionada con la situación de las y los estudiantes de 7º año, quienes sin la posibilidad de extender el ciclado, deben tener la oportunidad de culminar sus estudios y acreditar apropiadamente el nivel, con su correspondiente título de Técnico de Nivel Secundario. Esta es una exigencia y al mismo tiempo una prioridad para la DPETP.

Tal afirmación compromete a generar las condiciones pedagógicas para que las acciones de enseñanza permitan a cada estudiante mostrar -en acción y reflexivamente- su capacidad para resolver situaciones problemáticas propias del campo profesional y para conceptualizar acerca de qué hace, por qué y cómo lo hace y las implicancias sociales y profesionales de ese accionar (cfr. resolución 266/CFE/2016) y al mismo tiempo cumplir con las 200 hs. de Prácticas Profesionalizantes para la modalidad Técnica y 288 hs. de Prácticas para la modalidad de Agraria, establecidas en el diseño curricular.

Los criterios de organización institucional para la resolución del Campo de las Prácticas Profesionalizantes fueron explicitados oportunamente en Documentos elaborados por las Direcciones de Modalidad. Cabe destacar que, más allá de la situación planteada por el ASPO y por la falta de presencialidad, numerosas Prácticas Profesionalizantes se vienen desarrollando a través de la implementación de Prácticas Internas y Prácticas de Extensión, utilizando formatos de trabajo desde la virtualidad, lo cual da la posibilidad a las y los estudiantes de 7º año, de cumplir a lo largo del presente Ciclo Lectivo, con la carga horaria correspondiente a dichas prácticas formativas.



Elementos para la organización de la enseñanza

La Unidad Pedagógica (UP), se concibe como **espacio de construcción de saberes y desarrollo de las capacidades propias de cada Perfil Profesional**. En tanto proceso, supone dos niveles de complejidad: creciente e integrada, de propuestas pedagógico-didácticas continuas, enmarcadas en los Diseños Curriculares.

Al considerar a los ciclos lectivos 2020-2021 como UP, se pretende el seguimiento de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, en función de fortalecer sus trayectorias educativas.

Para ello, será necesario pensar nuevas propuestas de manera conjunta y colaborativa entre las y los docentes, con la premisa no sólo de poner la mirada en las estrategias didácticas sino principalmente en el Sujeto Pedagógico, priorizando la calidad del vínculo con las y los estudiantes, brindando confianza y espacios de seguridad para aprender. Algunas acciones para dicho fortalecimiento podrían ser:

- planificar conjuntamente (proyectos, situaciones problemáticas, otros) entre docentes referentes de los distintos Campos, Jefes de Área, Directivos, etc.;
- acordar criterios para evaluar los procesos de aprendizajes y desarrollo de las capacidades, de acuerdo con las propuestas de enseñanza implementadas;
- revisar, construir, implementar y reflexionar nuevas propuestas de enseñanza, según corresponda; a partir de los avances y progresiones de las y los estudiantes, registrados a través de los instrumentos elaborados construidos institucionalmente;
- diversificar propuestas de enseñanza, utilizando y variando recursos y materiales disponibles, que enriquezcan los momentos de aprendizaje de las y los estudiantes y privilegien el desarrollo de las capacidades propias del Perfil Profesional;
- privilegiar experiencias y prácticas ligadas al Perfil Profesional en cada una de las cuarenta especialidades que se desarrollan entre las modalidades Técnicas y Agrarias.

Como fuera dicho, cada equipo directivo -con sus respectivos equipos docentes- deberá acordar dispositivos que les permitan: por un lado, elaborar una síntesis de la actuación y producción de las y los estudiantes durante la primera etapa de virtualidad,



lo que deberá ser tenido en cuenta como punto de partida para planificar a partir del último trimestre del 2020 y, por otro lado, registrar los avances durante el desarrollo del período considerado, de tal manera de realizar el ajuste continuo necesario partiendo de los desarrollos reales de cada “grupo clase”.

Asimismo, la planificación deberá dar cuenta de:

- ❶ los puntos de partida (es decir, ¿cuáles son los saberes⁴¹ básicos que se validan como adquiridos por las y los estudiantes y a partir de los cuales construimos la propuesta de enseñanza?);
- ❷ los contenidos prioritarios a desarrollar, con sus respectivos alcances (es decir, la selección de aquellos contenidos cuya comprensión le permitirá a las y los estudiantes articular con desarrollos de otras áreas y a comprender estructuras y desarrollos más complejos; y, a la vez, qué se espera que conozcan de ese contenido en ese momento de aprendizaje, que seguramente no es “el todo”);
- ❸ las articulaciones e interconexiones entre contenidos, desarrollo y actividades que se privilegian:
- ❹ las estrategias didácticas que se pondrán en juego;
- ❺ las propuestas diferenciadas para la *presencialidad* y para la *no presencialidad*;
- ❻ las experiencias prácticas asociadas al Perfil profesional y a las Habilitaciones Profesionales que se privilegiarán;
- ❼ los recursos, dispositivos, vínculos y estrategias que se utilizarán para el tiempo de *no presencialidad*;
- ❽ los propósitos y objetivos que se planteen en las materias del Ciclo Superior no podrán perder de vista el Perfil Profesional que las convoca, aun cuando éstas sean del Campo de la Formación General o Científico Tecnológico;
- ❾ en el caso del Ciclo Básico, dichos propósitos y objetivos, deberán estar focalizados en la consolidación de las capacidades para el ingreso al Ciclo Superior.

⁴¹ involucran la articulación de tres dimensiones de “saberes”: “Saber”: Refiere a conocimientos conceptuales provenientes de los distintos campos de la formación; “Saber hacer”: Refiere a los aspectos procedimentales, al hacer práctico sustentado teóricamente; “Saber estar”: Refiere a atributos actitudinales, éticos y de relación social o modos de ser (...). Res. CFE N° 266/15



En esta perspectiva, la reelaboración de la Planificación de cada materia permitirá asumir al ciclado extendido 2020-2021 como una oportunidad para *ensayar* nuevos y diversos formatos pedagógicos-didácticos.

Algunos criterios que pueden orientar la confección de instrumentos que releven las propuestas a desarrollar:

- considerar planillas de proceso, más que de calificación, pautadas con los tiempos del ciclado, es decir, por bloques de contenidos propuestos en determinado tiempo según el formato que se adopte;
- prever tramos diferenciados donde se puedan realizar registros individuales. (no serían trimestres, pueden llamarse “bloques de aprendizajes” o similar);
- posibilitar que el temario docente dé cuenta de las acciones – actividades tanto de la presencialidad como las de *no presencialidad*;
- repensar las planillas de asistencia de las y los estudiantes, en función de las diferentes situaciones que puedan presentarse tanto en la presencialidad como en la *no presencialidad*;
- instituir el informe pedagógico *de trayectoria*; es decir planillas de traspaso de situaciones de aprendizaje de cada estudiante, y los registros de evaluación que den cuenta del desempeño y la valoración del proceso de cada estudiante, cuáles fueron los logros obtenidos, cuáles no se alcanzaron y cuáles deberán retomarse.

Para planificar la *no presencialidad*, se deberá tener presente que, junto al tiempo de presencialidad, constituyen dos instancias complementarias de una misma acción: el regreso progresivo de las y los estudiantes a la escuela.

En esa perspectiva, cada docente deberá pensar las estrategias de enseñanza para cuando las y los estudiantes se encuentren con él o ella en el aula y para cuando se encuentren en sus casas.

Asimismo, el punto de partida será propio de cada Institución, en función de las situaciones experimentadas -durante la etapa de virtualidad- por cada estudiante y dadas la diversidad de realidades ocurridas en cada Comunidad Educativa, los formatos para llegar a los estudiantes en esta nueva instancia de *no presencialidad* no serán únicos. Sin embargo, cada Equipo Directivo, en sus Instituciones, deberá realizar los ajustes necesarios para:



- asegurar que las y los estudiantes cuenten con todas las herramientas necesarias para asumir los requerimientos de esta nueva etapa;
- implementar diferentes formatos y canales de comunicación pedagógica, de tal manera que el diálogo y la comunicación con cada alumna y alumno sea posible;
- garantizar que las propuestas de enseñanza afiancen lo hecho durante los momentos presenciales y recuperen los saberes adquiridos;
- establecer un itinerario que avance -con sentido de realidad y dentro de las posibilidades- en nuevas propuestas o en la complejidad de aquellas que ya han sido trabajadas, y logradas, por las y los estudiantes;
- acompañar, en aquellas situaciones donde se efectivice alguna forma de presencialidad, complementando la propuesta que plantea cada docente en clase.

Consideraciones para evaluar

Evaluar implica dar valor al proceso de aprendizaje realizado por la/los estudiantes, en relación con el proceso de enseñanza desarrollado por las/los docentes.

Los procesos de evaluación les permiten a las y los docentes recabar información para tomar decisiones de manera más racional y fundamentada, con la finalidad de reorientar permanentemente sus propuestas de enseñanza, esta información contribuye a la toma de decisiones acerca de ¿qué aspectos precisan ser enfatizados?, ¿qué relaciones nuevas están disponibles para la mayor parte de las y los estudiantes?, ¿qué conocimientos creía que dominaban como punto de partida pero requieren ser enseñados nuevamente?, entre otras tantas cuestiones.

Durante el período de ASPO, cada Comunidad Educativa -con sus diversas realidades y recursos y, con el ya reconocido esfuerzo de sus equipos docentes- implementó diferentes estrategias que posibilitaron la comunicación (a través de soportes virtuales y / o gráficos) de las y los estudiantes con sus docentes y sus Escuelas; desarrollando así -con mayores o menores logros- la propuesta pedagógica de cada una de las materias.



En la instancia del ASPO, la Evaluación debe constituirse, entre otras cosas, como un dispositivo de revisión continua sobre las prácticas de enseñanza y del quehacer de los estudiantes durante el periodo de aislamiento, de sus aprendizajes y logros, para recuperarlos en el regreso a la Escuela.

Al salir de la etapa de “virtualidad” es preciso evaluar, entre otras cuestiones, si las y los estudiantes han podido:

- sostener el lazo con las Instituciones y sus docentes en las diferentes regiones de la Provincia;
- tener acceso a las propuestas de enseñanza y cómo desarrollaron las mismas;
- resolver las actividades que se les han propuesto, que dificultades se les presentaron y cómo sortearon esa situación;
- plantear dudas, preguntar, opinar, resolver, realizar prácticas, dar cuenta de nuevas capacidades;
- acceder y/o profundizar en el conocimiento de los espacios curriculares correspondientes a los campos formativos;
- realizar las actividades educativas con autonomía, solos o con otras personas que vayan acompañando el proceso;
- intercambiar las tareas/actividades con sus compañeros/as.

Al regresar a la Escuela, en cualesquiera de las formas posibles, se abre una nueva etapa en la que los procesos de evaluación deberán priorizar aquellas concepciones de evaluación y prácticas evaluativas de los docentes acordes a un proceso continuo de recolección, análisis, valoración y reflexión de la información para la toma de decisiones pedagógicas en el proceso de enseñanza realizado y una mirada integral que pondere los aprendizajes de los/las estudiantes.

Será tiempo de constatar con qué aprendizajes cada estudiante “*llega*” y precisar los puntos de partida de cada una y de cada uno en particular y de cada grupo clase en general, para “*construir*” desde esas evidencias la planificación de la etapa.

Más allá de las características propias de cada Campo Formativo, de la Modalidad (Técnica y Agraria) y de las singularidades que presenta y tiene cada Institución y cada Equipo Docente, existen criterios ordenadores para desarrollar la oferta de la ETP, al momento de construir indicadores logro:



- sabe lo que tiene que hacer;
- sabe cómo y por qué hacerlo;
- sabe hacerlo;
- fundamenta cómo y por qué lo hace.

Para construir indicadores de logro que deben alcanzar las y los estudiantes, no basta con la constatación de conocimientos teóricos o procedimentales; sino que debe verificarse que cada estudiante es capaz de comprender y actuar en situaciones o problemas específicos de la profesión en la que se forma, poniendo en juego distintos tipos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y procedimientos.

Por eso, al regresar a la presencialidad -del modo en que ello ocurra-, deberán privilegiarse y anteponerse las experiencias prácticas por sobre cualquier otra acción, dado que en ellas se podrá observar si las y los estudiantes ponen en juego la “integralidad” de sus conocimientos, resolviendo problemas, realizando tareas complejas, tomando decisiones, fundamentando e interactuando con los demás.

Para cada modalidad y para cada año, teniendo en cuenta los puntos de partida y de las condiciones con que cada estudiante *regresa* a la Escuela; cada equipo docente, junto con sus Jefes de Área y de Departamento y con la coordinación de cada Equipo Directivo, dará precisión a dichos indicadores.



MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

PRIORIZACIÓN CURRICULAR

Presentación

Los cambios normativos desarrollados durante los últimos años han procurado direccionar las políticas educativas hacia el marco de la inclusión educativa para todos los niveles y las modalidades. Resulta necesario referenciar que nuestro país adhirió a la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, asumiendo compromisos ineludibles con este grupo poblacional y transitando hacia un modelo de inclusión educativa y de garantía de derechos.

Por otra parte, la ley de educación de la provincia de Buenos Aires inscribe a la Educación Especial en un trabajo compartido por los niveles y las modalidades del sistema educativo, articulando lo común con lo singular en función de lo que los estudiantes pudieran requerir en algún momento de su trayectoria educativa a la hora de acceder a los conocimientos. Esta articulación supone una complejización de la enseñanza en tanto se involucran, además, otros propósitos, contenidos y su organización, una variedad de estrategias y decisiones sobre los tiempos de enseñanza y de aprendizaje, que muchas veces se dirigen hacia todo el grupo-clase y no solamente hacia los/as estudiantes con discapacidad.

En el marco de excepcionalidad vinculada al Covid-19 en que se inscriben las definiciones de la política educativa, donde la presencialidad se encuentra sujeta a las definiciones de la autoridad sanitaria y la educación remota o a distancia se debe combinar con materiales impresos para poder cumplir con los protocolos vigentes, el derecho social a la educación de los/as estudiantes con discapacidad constituye un compromiso más irrenunciable aún.

Por ende, esta etapa del Aislamiento/Distanciamiento Social demanda a la jurisdicción y, por lo tanto, a las instituciones educativas, una priorización curricular a partir de la selección de aquellos contenidos del currículum socialmente significativos que necesitan ser garantizados a los/as estudiantes durante el período 2020-2021. Esos



contenidos prioritarios, definidos entre los niveles educativos y las modalidades del sistema educativo provincial, constituyen los ejes articuladores de la enseñanza en el marco del proceso de continuidad pedagógica que estamos transitando.

En este documento se ofrecen algunos criterios, herramientas y estrategias que favorezcan la tarea pedagógica y que permitan desarrollar propuestas específicas que posibiliten modificar, ampliar, revisar y profundizar las condiciones de enseñanza que podrían estar siendo barreras y/o obstáculos entre las instituciones y los equipos docentes de todos los ciclos, niveles y modalidades.

Durante los meses de ASPO, desde la Dirección de Educación Especial nos pudimos encontrar con los equipos docentes, directivos y de supervisión de las 25 regiones educativas, iniciando un proceso de diálogo y de encuentros donde la centralidad fue la enseñanza.

En este proceso se propusieron abordajes generales de los contenidos curriculares, se establecieron prioridades, criterios para la selección y la secuenciación de los mismos y la producción de materiales. Estas tareas tendrán continuidad en lo que resta del año y a lo largo del año 2021, ya que con una diversidad de documentos y circulares específicas podremos profundizar otros aspectos relevantes, sin perder de vista que el sentido de toda intervención y acompañamiento a las escuelas de nivel, desde la modalidad, es el de establecer vínculos y estrategias de enseñanza.

Asimismo, se trata de identificar y minimizar las posibles barreras y de enseñar aquellos contenidos con los que la Modalidad amplía los Diseños Curriculares en su Propuesta de Áreas Específicas en pos de generar las mejores condiciones de enseñanza posibles en un marco de corresponsabilidad entre niveles y modalidad.

Resulta importante señalar que los estudiantes que concurren a las sedes de las escuelas especiales comparten la enseñanza de los saberes de los diseños curriculares validados para el nivel inicial y primario. Por tanto, poder abordar saberes prioritarios y configuraciones de apoyo en las sedes, también se inscribe en la necesidad de trabajar sobre lo común y lo específico de cada trayectoria, de los grupos escolares y los proyectos institucionales.



En la primera mitad del ciclo lectivo 2020, las escuelas de educación especial también trabajaron en la elaboración de propuestas de enseñanza para sus estudiantes tomando decisiones sobre la significatividad y la posibilidad de los contenidos a abordar a diferencia de los que se destinarán a una etapa presencial.

En este marco, en las sedes de las escuelas de la modalidad, la priorización curricular deberá inscribirse en la accesibilidad a los contenidos a partir de diversas estrategias posibles como el trabajo por proyectos y la interacción entre pares que se requieran para dar respuesta a las realidades y características de todos/as los/as estudiantes.

Algunos aspectos a tener en cuenta en las prácticas de enseñanza de la modalidad

A continuación, detallamos una serie de aspectos y estrategias a tener en cuenta con el objetivo de favorecer y fortalecer las propuestas educativas.

Inclusión en los niveles del sistema educativo

- 1) Trayectorias que no pudieron ser acompañadas con proyectos de inclusión o se acompañaron con intermitencia.** De acuerdo con el Curriculum Prioritario del nivel y las planificaciones compartidas entre equipos de educación especial y del nivel, se deberá evaluar cuáles son los contenidos aprendidos y privilegiar los que tienen que retomarse en el ciclo 2021. Si bien los abordajes serán compartidos institucionalmente, los equipos de Educación Especial podrán también proponer y definir contenidos a priorizar participando en la planificación, desarrollo y evaluación.
- 2) Criterios comunes de organización de la continuidad pedagógica a nivel institucional,** evitando estrategias y actividades dispares. Como modalidad de trabajo conjunto con los niveles, avanzar en propuestas que redefinen los formatos de las mismas en dirección a un trabajo por proyectos o por secuencias integrando materias o campos de conocimiento, atendiendo a los tiempos subjetivos de las/os estudiantes en general.
- 3) Estudiantes que participan en proyectos de Inclusión con trayectorias discontinuas.** Trabajar y revisar junto con todos los ciclos, niveles y



modalidades las evaluaciones y proyectos de las/os estudiantes que han tenido por diversos motivos trayectorias discontinuas, principalmente de aquellos/as alumnos/as cuyo diagnóstico sea de trastorno emocional severo dadas sus características subjetivas y las dificultades en los acompañamientos remotos.

- 4) **La conformación de parejas pedagógicas** con maestros y profesores de los niveles. Lo que esta excepcionalidad presenta como desafío es volver a mirar aspectos pedagógicos y organizacionales de nuestro trabajo al interior de la modalidad y en nuestra relación con los niveles. Pensamos aquí en decisiones institucionales como la distribución de docentes por niveles y no alternando en varios de ellos, la producción de secuencias didácticas que incluyan la participación de todos/as los/as estudiantes resignificadas según el nivel, como así también la articulación entre las/os docentes de sede, en la escuela especial, y entre las/os que trabajan en los niveles y modalidades.
- 5) **La revisión de las propuestas de algunas instituciones educativas con el objeto de garantizar los procesos de inclusión de todos/as los estudiantes.** Si bien este aspecto no es un nudo crítico propio del proceso de excepcionalidad, es posible visibilizar cómo se amplían las posibilidades de exclusión de las propuestas de enseñanza, siendo quizá el nivel secundario donde estas dificultades se visibilizan con mayor frecuencia.
- 6) **Espacios de reflexión, intercambio y revisión sobre posibles modificaciones en las trayectorias educativas.** Es posible orientar cambios en la trayectoria educativa de ciertos estudiantes ante la situación de aquellos que cursan en escuelas de los niveles y que se beneficiarían de su escolaridad en las escuelas sede, como es el caso de estudiantes de recientes ingresos cuyo aprendizaje no pudo ser acompañado adecuadamente. En este sentido es necesario pensar que las trayectorias no están definidas linealmente y de forma definitiva, sino que múltiples variables permiten definir los recorridos posibles de la escolaridad.

Evaluación del ciclo escolar 2020 integrado en el bienio 2020-2021.

Recuperación de las escrituras evaluativas producidas durante el ASPO



La evaluación es un proceso que habitualmente se encuentra circunscrito a la enseñanza que se produce en el aula y tiene como destinatarios a los estudiantes. En este marco de excepcionalidad, las tareas se han desarrollado en aulas remotas, a través de cuadernillos, o por medio de actividades preparadas por las maestras y maestros, quienes en muchos casos no han tenido interacción directa. Esas tareas han involucrado no solo a los estudiantes, sino también a sus familias y a los contextos en los que los mismos se inscriben.

Por esto, resulta importante recuperar las escrituras evaluativas producidas a partir de las primeras orientaciones en torno a la evaluación formativa. Es muy importante que la evaluación no se entienda como un proceso de “medición” de los resultados de las propuestas llevadas adelante durante el ASPO. Se trata de sistematizar la información producida, teniendo en cuenta los ajustes razonables llevados adelante, las configuraciones de apoyo, las decisiones iniciales formuladas en la Propuesta Pedagógica de Inclusión. Esta sistematización no se puede realizar en soledad, sino en diálogo con los docentes de los niveles, los equipos técnicos y otros actores relevantes. Es un volver a mirar para tomar decisiones en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje; y que esto se enlace con las estrategias de enseñanza que se priorizarán para el resto del año, en función de las definiciones establecidas en el curriculum prioritario del nivel y/o ciclo.

Continuidades en el Nivel Inicial

Se trabajará en cada distrito a través de las mesas de inclusión en el análisis de los procesos de continuidad definidos para el ciclo lectivo 2020.

Las continuidades 2021 se trabajarán teniendo en cuenta la Res. N° 1664/17 y las orientaciones realizadas de manera conjunta entre las direcciones involucradas y se elevarán al nivel central dentro de los plazos establecidos para la emisión de criterio correspondiente.

Resulta necesario delinear propuestas alternativas en el marco del ciclo lectivo 2020 / 2021. Es muy importante que dichas propuestas se elaboren en tiempo y forma para resolver los aspectos administrativos que regulen esas trayectorias.



A su vez, a nivel central se trabajará la articulación con los niveles de educación inicial y primaria y la modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social para establecer criterios comunes de trabajo y definiciones interinstitucionales y distritales que permitan tomar las decisiones que garanticen las mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje, en articulación interinstitucional, con la voz de las familias y los estudiantes como imprescindibles para dicho proceso, evitando su burocratización.

CENTROS DE FORMACIÓN INTEGRAL (CFI)

Elaboración de informes de trayectoria en los CFI

Teniendo en cuenta la particularidad del contexto se trabajará para orientar los procesos de elaboración de informes grupales e individuales, incluyendo aspectos específicos surgidos durante la continuidad pedagógica. Se hará especial énfasis en la construcción integral entre las familias, los estudiantes y las escuelas.

Autoevaluación

Será necesario reconstruir con las y los estudiantes los procesos recorridos en otro nivel de formulación. Realizar recortes en las propuestas que se pudieron realizar y orientarlos a que puedan reconocer qué pudieron aprender en este tiempo y qué dificultades encontraron.

Diseñar entonces planificaciones de trabajo que complementen el derecho de las y los jóvenes, la responsabilidad de las escuelas y sus inquietudes y que les ofrezcan un horizonte de continuidad en 2021 ante aquello que se experimente como inconcluso o pendiente. En este sentido, es importante ofrecerles a las y los estudiantes la posibilidad de elaborar proyecciones para el año siguiente.



MODALIDAD DE JÓVENES, ADULTOS y ADULTOS MAYORES

PRIORIZACIÓN CURRICULAR

Presentación

En consonancia con la Resolución CFE N° 363/20, que da marco a la reorganización curricular e institucional en el contexto de excepcionalidad, se ha definido una propuesta de enseñanza en –acuerdo a los diseños curriculares vigentes– para dar paso a una etapa nueva en el proceso de continuidad pedagógica del ciclo escolar extendido 2020-2021.

Es claro que las distintas instituciones han recorrido caminos diversos durante este periodo de aislamiento preventivo, de manera que sería imposible ofrecer una única propuesta para la modalidad. Solo a modo de propuesta posible y deseable, acercamos las siguientes orientaciones pedagógico-curriculares a ser trabajadas por los equipos docentes de cada institución.

Encuadre de la modalidad

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece una organización curricular modular para la modalidad de Educación de Jóvenes, Adultas/o y Adultas/os Mayores (JAYAM).

En igual sentido, las Resoluciones CFE N°118/10 y N° 254/15 profundizan los criterios para esta organización que implican flexibilidad en los tiempos y espacios y una apertura hacia la realidad que presenta cada estudiante contextualizando de esta manera los contenidos de enseñanza.

En la definición de un currículo prioritario para la Dirección de Educación de JAYAM para el ciclo extendido 2020-2021 se opta por un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y la construcción de capacidades, por considerar que es una alternativa válida para dar sentido a la educación de jóvenes, Adultas/o y Adultas/os Mayores



superadora de una estructura escolarizada centrada en contenidos de carácter enciclopédico o en competencias.

Cada ciclo formativo de la Modalidad se define como un trayecto de formación, integrado por varios módulos, que permite al/la estudiante apropiarse de una serie de capacidades de un determinado cuerpo de saberes potencialmente ampliables en la continuidad y que como tal son certificables en las etapas de la educación primaria o secundaria.

Los ciclos formativos no deben ser necesariamente consecutivos ni se corresponden con la idea de ciclo lectivo tradicional, sino que rompen con los límites que impone el sistema anualizado.

La DGCYE establece para la EPJyAM los siguientes ciclos formativos:

– **Tres ciclos formativos para el nivel primario:** Ciclo de alfabetización, Ciclo de Formación Integral y Ciclo de Formación por Proyecto.

– **Dos ciclos formativos para el nivel secundario:** Ciclo Básico y Ciclo Orientado

Según la Resolución N° 254/15, los módulos se construyen a partir de Situaciones Problemáticas / Proyectos de acción para el desarrollo de capacidades integrando los Núcleos Conceptuales de los Campos de Contenidos. Es así como, en función de priorizar y reorganizar contenidos y criterios para una organización integrada, los contenidos de la enseñanza se configuran en Núcleos Conceptuales que serán redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad caracterizada en las Situaciones Problemáticas y con posibilidad de intervención a partir de la formulación y ejecución de Proyectos de Acción.

Desde el punto de vista político- pedagógico, la educación de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os mayores en la provincia de Buenos Aires, se sustenta en los siguientes principios pedagógicos:

- La educación es una herramienta privilegiada para: transformar la sociedad, formar sentido crítico, motivar a proponer cambios, para construir solidaria y colectivamente una sociedad más justa.
- Los/las jóvenes y adultos son productores y portadores de conocimiento y transformadores del medio.



- La escuela y la vida no podrán ser presentados como mundos contrapuestos.
- El modelo institucional incluye la participación democrática de todos los actores y su apertura a la comunidad y las diferentes organizaciones. Incluye como espacios educativos a los ámbitos no escolarizados
- Todo proceso formativo debe partir de la especificidad de los sujetos y ser adaptable a las características de los destinatarios y las necesidades y requerimientos del contexto en que se desenvuelven.
- Respetar el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Reemplazar la idea de alcanzar determinados logros educativos “cumpliendo una cantidad de horas predeterminadas”, por la de alcanzarlos “cumpliendo con determinados objetivos de aprendizaje”
- Reconocer y validar los saberes construidos a partir de la experiencia social, cultural y productiva.
- Los ejes y aportes de la tradición de la Educación Popular son fundamentales en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Las prioridades de la EPJAYAM para el ciclo 2020-2021

Metas prioritarias

- Garantizar la oportunidad de Alfabetización y Finalización de los estudios Primarios y Secundarios a jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores para erradicar el analfabetismo y concluir los tramos educativos obligatorios.
- Consolidar los procesos de mejora de la enseñanza y de los aprendizajes en general y, de la lectura y la escritura en particular.

Aspectos prioritarios

- Alfabetización como acceso a la cultura escrita, a la información y a la educación permanente a lo largo de la vida.
- Educación en la perspectiva del trabajo.



- Educación tendiente al desarrollo de la conciencia crítica y el pensamiento autónomo de las/ los jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores.
- Educación para la ciudadanía, el respeto a los derechos humanos y la participación activa de las/los jóvenes, adultas/os y adultas/os mayores.
- Educación para un desarrollo local sostenible, articulada con las necesidades y recursos de su comunidad.

Propósitos de la Modalidad

a) Garantizar la continuidad del vínculo pedagógico, la inclusión, la permanencia con aprendizajes y la acreditación del nivel primario y/o secundario para los JAyAM - siempre diversos, múltiples, portadores de prácticas, saberes, valores y hábitos diferentes entre sí-.

b) Delinear trayectorias formativas continuas y organizar los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación y acreditación para el bienio 2020-2021.

Acerca de la priorización curricular

Tal como se dijo en este documento, la situación sanitaria excepcional que nos atraviesa, obliga a revisar y proponer una organización curricular prioritaria para el bienio 2020-2021. La misma se sostiene en los siguientes criterios que orientan cada una de las decisiones curriculares:

1. La **autonomía de los ciclos formativos**: los ciclos formativos no deben ser comprendidos en forma anualizada. Diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad y apertura.
2. El **análisis de los recorridos previos de las/los estudiantes**, sus propias biografías, los saberes alcanzados, son las evidencias que cada institución escolar debe considerar para anticipar el recorrido formativo del estudiante en el marco de esta propuesta curricular.



3. La **opción por una secuencia no lineal** para organizar los módulos que componen los diseños curriculares de JAyAM: las decisiones acerca de este tipo de organización curricular suponen un trabajo de enseñanza complejo, espiralado y diverso.

Esta enunciación se concreta en la **definición de situaciones problemáticas**. El diálogo con el contexto local: las propuestas de enseñanza que se deriven de las situaciones problemáticas deberán implementarse a partir de las potencialidades y límites que son propios de cada institución educativa y de sus ámbitos de influencia.

4. Otorga **acreditaciones parciales**: permite la movilidad del/la estudiante.

En cuanto a los contenidos, se ha definido el trabajo por áreas. Dentro de las mismas, se priorizarán para el bienio 2020-2021 las áreas de: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales.

El abordaje de prácticas de lectura y escritura, serán ejes prioritarios de todas las propuestas de enseñanza. Los campos de arte, lengua extranjera, TIC y ESI deberán contemplarse también sobre la base de las posibilidades de cada institución en una implementación gradual y progresiva.

Consideraciones para cada área curricular

Matemática

Tiene como propósito afianzar los conocimientos matemáticos de los jóvenes y adultos a partir de sus necesidades tanto para insertarse o mejorar su posición en el mundo laboral como para enriquecer sus posibilidades en la toma de decisiones científicamente fundadas.

Esta propuesta de formación matemática parte del reconocimiento de un sujeto adulto que ha transitado distintas etapas evolutivas y para quien la comunicación oral y escrita ha desempeñado un papel predominante en sus aprendizajes de la vida. Es necesario recuperar sus saberes y su saber-hacer, considerando los conceptos y procedimientos que hasta el momento le permitieron resolver distintas situaciones problemáticas. Estos saberes adquiridos son bastante heterogéneos y fueron aprendidos muchas veces en ámbitos no formales, en actividades vinculadas al trabajo



o en la vida cotidiana. Por ejemplo, los adultos utilizan números reales toda vez que toman mediciones; usan mapas o planos en una cierta escala; interpretan gráficos de diarios y revistas; escuchan la posibilidad de lluvias del pronóstico meteorológico.

Las estrategias didácticas deben contemplar la diversidad de intereses, contextos y ámbitos en los cuales se desempeñan los adultos.

Esta formación matemática pretende fortalecer en los estudiantes la resolución de situaciones problemáticas, promover la producción e interpretación de mensajes expresados en un lenguaje disciplinar y la elaboración y fundamentación de conjeturas.

El tratamiento de estos contenidos deberá incluir múltiples oportunidades para que los estudiantes se apropien de modelos y procedimientos propios de esta ciencia

Por ejemplo, respecto al álgebra, el abordaje de las funciones se realizará a partir de situaciones de la vida cotidiana o de otras ciencias, que permitan estudiar relaciones entre dos variables. Para ello, se utilizarán distintos tipos de registro. El trabajo estará centrado en el aspecto modelizador de las funciones.

En el momento de trabajar ecuaciones, se considerarán como expresiones con determinadas condiciones sobre un conjunto de números, por lo cual resolverlas implicará determinar cuál es el conjunto solución de cada una de ellas. Se deberá encontrar la validez de los resultados, por ejemplo, descartando aquellos valores que sean solución de la ecuación pero que no respondan a las condiciones del problema planteado.

Con respecto a la operatoria algebraica, esta se presentará como herramienta para resolver problemas (expresar simbólicamente un enunciado; escribir en lenguaje coloquial una expresión algebraica; encontrar una ecuación equivalente a una dada; entre otras) y no como un fin en sí mismo.

Se recomienda el uso de la calculadora y el desarrollo de estrategias de estimación para controlar los resultados.

El trabajo en geometría debe propiciar un avance que favorezca el pasaje de una práctica experimental a una práctica argumentativa, para lo cual se deberá proponer una adecuada selección de problemas. Estos deberán poner en juego las regularidades y propiedades de los diferentes objetos geométricos.



El tratamiento de la estadística se realizará presentando información proveniente de los medios de comunicación, procurando la interpretación de los datos expresados y la valoración tanto de la conveniencia del recurso utilizado como de la forma en que se usó. La probabilidad y su abordaje se realizará mediante el análisis de diferentes juegos, propiciando la determinación de las relaciones entre la frecuencia relativa de un suceso y la probabilidad teórica.

Prácticas del lenguaje

Los desarrollos en este campo deberán proponer la formación de lectores críticos que amplíen su repertorio de lecturas tanto literarias como no literarias y que logren hacer dialogar los textos entre sí y con otras expresiones del arte (cine, pintura, música, entre otras), como así también comprenderlos en el contexto socio-histórico de su producción. La lectura reflexiva de discursos que involucren problemáticas relacionadas con la construcción de la memoria, los derechos humanos, las problemáticas de género, la sexualidad, la convivencia intercultural. El desarrollo paulatino hacia mayores posibilidades de escritura autónoma.

En cuanto a la intercultural se trabajará a partir del abordaje de producciones orales y escritas de pueblos originarios que den cuenta de la diversidad lingüística y cultural a fin de generar el respeto por las identidades, en suma, reconocer la alteridad. Las propuestas de producciones escritas permitirán pluralidad de tipologías textuales (notas, reseñas, diarios, informes de lectura, etc.) que articulen producción e interpretación, la socialización de la escritura no sólo en el aula sino también en los espacios ofrecidos por las TICs (blogs, páginas web, entre otros).

En relación con la literatura se privilegian las estrategias de análisis y puesta en relación de los textos con los respectivos marcos históricos. Se trata de poner a los alumnos en contacto con algunos de los grandes temas que han recorrido la literatura hispanoamericana. 80. Con estos conocimientos se intenta promover la producción de textos en los cuales los alumnos tengan la oportunidad de expresar sus opiniones e ideas, mediante el ejercicio de la reflexión crítica.

Como criterio general para la selección de contenidos, se privilegian aquellos que promueven la formación de discursos sociales necesarios en los ámbitos vinculados al trabajo y la formación ciudadana. En tal sentido resulta imprescindible el dominio de la lengua oral y escrita y de los géneros a través de los cuales se realiza la



comunicación. El trabajo con estos contenidos se orienta a la construcción de habilidades y estrategias de comprensión y análisis de textos literarios y mediáticos. Para ello se abordará el conocimiento de la literatura de género: policial, ciencia ficción. Los mismos permiten establecer vínculos con otras áreas, (ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología) y con otros medios (periodismo, series televisivas, etc.,)

Ocupan un lugar importante aquellos contenidos orientados a la escritura de textos conceptuales, como el informe monográfico, la reseña y el comentario, a la lectura de géneros periodísticos y literarios de opinión y a la producción de textos donde se expresan las ideas y opiniones en un formato accesible, como la carta de lector.

La propuesta modular tiene una tarea fundamental por parte del docente respecto de la valoración de los contenidos y habilidades que le serán exigidos a cada estudiante. Al respecto es necesario que el proceso de aprendizaje esté orientado a sus saberes y conocimientos previos. En consecuencia, se recomienda realizar selecciones bibliográficas acordes a la situación formativa y el desarrollo del módulo que corresponda

Lengua extranjera

Adquirir las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, comprender, producir textos orales y escritos. Las propuestas de producciones escritas permitirán pluralidad de tipologías textuales que articulen producción e interpretación. la socialización de la escritura, Fomentar la mayor cantidad posible de situaciones comunicativas en las cuales pueda utilizarse la lengua extranjera.

Específicamente respecto de la lengua escrita: el reconocimiento visual del texto y su tipografía, la identificación del valor comunicativo global del texto y su significado reconocimiento y la producción de actos de habla transparentes. Conocimiento de la gramática básica de la lengua extranjera y sus convenciones lingüísticas. Uso del diccionario, desarrollo de estrategias de escritura, respeto por los modos distintos de aprender una segunda lengua y valorar su utilización en el desempeño social y laboral.

Ciencias Naturales

La selección de desempeños fundamentales que los estudiantes deben alcanzar en el área de Ciencias Naturales, exige una toma de posición respecto de qué aspectos del



conocimiento producido en el ámbito de dichas ciencias van a ser realmente útiles al adulto para un mayor dominio y comprensión de su entorno natural y social.

La ciencia es, ante todo, un modo de percibir lo que nos rodea, legitimado, universal y validado y que como tal debe ser enseñado.

Sin embargo, de la mano de la cantidad de conocimientos producidos y que se están produciendo en el campo científico, estamos tentados a pensar en una brecha significativa entre la ciencia que se produce y la ciencia que se enseña.

La brecha no es tal si se entiende la enseñanza como un proceso destinado a la comprensión de la naturaleza, de las condiciones de realización y de la historia y del presente del conocimiento científico.

Por el contrario, la cotidianeidad que tiene hoy la ciencia, toda vez que nos enfrentamos a problemáticas que reclaman de sus enunciados y métodos para su comprensión, nos exige asumir que la distancia entre la ciencia que se hace y la ciencia que se enseña es antes bien cualitativa que cuantitativa.

Es conceptualmente imposible alcanzar una comprensión de los conocimientos de naturaleza científica si no se logra también la comprensión del papel que éstos desempeñan en la historia y la cultura de la sociedad.

Apuntamos a una enseñanza de las ciencias naturales que además de introducir ideas y conocimientos, favorezca el razonamiento, las actitudes creativas y la formulación de hipótesis.

Formar en ciencias es formar en un modo de pensamiento y lejos está éste del dogmatismo. La ciencia, en tanto actividad, es metódica y crítica y conlleva creación y ruptura, no mera acumulación.

Hoy, son múltiples los medios a través de los cuales podemos informarnos sobre los conocimientos y los nuevos aportes que la ciencia hace día a día. Sin embargo, informarnos no implica comprender y la enseñanza de las ciencias debe orientarse fundamentalmente a la construcción de un modo de analizar y explicar la realidad.

Es imprescindible poner a disposición de los estudiantes información válida y actualizada pero la que debe proporcionarse al alumno es aquella que favorezca mediante la exploración metódica y razonada la construcción del conocimiento.



De poco sirve la información científica de la que dispongamos si no puede ser puesta a prueba ni valorada en función de las implicancias que ella tiene para la comprensión de la realidad.

Se trata de encontrar problemas, diseñar experiencias y/o definir proyectos que permitan llevar a cabo desempeños propios de la ciencia como actividad.

Las ideas científicas tienen el carácter de constructos históricos, sociales y colectivos y así deben ser enseñadas. Favorecer el análisis del componente de las nociones científicas, su historicidad y sus implicancias sociales seguramente reducirá la angustia que genera la distancia existente entre lo enseñado y lo a enseñar.

Enseñar y aprender ciencias implica un proceso de construcción progresiva de los conocimientos bajo los modos que dicha producción adquiere en la propia actividad científica, pero, además, implica el desafío de relacionar los contenidos con temáticas y acciones propias de la cultura a la que pertenece el sujeto que aprende

Se incluyen en este campo la física, la química, la astronomía y ciencias de la tierra y la biología entre los más relevantes.

Ciencias Sociales

Las ciencias sociales congregan diferentes disciplinas que se incorporan a la enseñanza en materias o asignaturas como historia o geografía. Ellas aproximan a la realidad a su modo, con diferentes enfoques y utilizando sus herramientas metodológicas y conceptuales.

La presentación integrada de disciplinas en un área no intenta disolverlas sino abrir el diálogo y la comunicación entre disciplinas específicas que posibiliten la conformación de una visión del mundo y el análisis de las sociedades, sus estructuras y dinámicas.

Para alcanzar estos propósitos es valioso recoger las miradas del mundo que construye el joven y el adulto, y los instrumentos con los que se valen para alcanzarla y avanzar desde allí propiciando procesos reflexivos adultos.

Por un lado, su intervención en el mundo circundante, su participación ciudadana y su vida familiar son lugares que posibilitan interpretaciones en escalas próximas de este mundo cargadas de subjetividad individual y social. Y por otro, en la actualidad que se nos informa a través de los medios de comunicación. Los diarios, las revistas, la radio,



los noticieros televisivos, y las nuevas tecnologías de la información mediatizan el contacto con la información a través de diferentes formatos, proponiendo en poco desarrollo el manejo de diferentes escalas espaciales y la historización de una situación que se nos presenta simple y urgente.

Recuperar estas miradas, apropiarse de una información, de una situación cotidiana o atravesar una experiencia social o personal puede ser el inicio de un reencuentro con las ciencias sociales que permita pensar el presente y nuestra participación en el mundo en forma reflexiva, independiente y autónoma. De allí que los desempeños que se presenten en el área están enfocados no solo para aprender un contenido sino para vivir una experiencia de aprendizaje que suscite expectativas de formación y continuidad de estudios.

Con los docentes se hacen visibles estas expectativas, se hace posible reconocer a un joven o adulto con saberes y experiencias que debe acreditar saberes en formatos del sistema educativo y que a partir de ello es posible pensar en problemáticas que den sentido, coherencia y racionalidad al estudio

Integran el campo de las ciencias sociales, la geografía, la historia, la economía, la educación ética y para la construcción de ciudadanía, entre las más relevantes.

Este campo se plantea la construcción conceptual de educación ciudadana crítica, participativa, responsable y comprometida, vinculada a: identidad, valores democráticos, derechos humanos, género, educación vial, educación para la paz, para el cuidado y la preservación del medio ambiente.

Consideraciones sobre la enseñanza

Pensar la continuidad de la escolarización a distancia para JAYAM nos situó frente a un escenario en el que fue necesario tomar decisiones institucionales y pedagógicas inéditas.

La continuidad pedagógica es una condición de la escolarización que requiere del trabajo colectivo de inspectores/as, equipos directivos, docentes y comunidad, para garantizar trayectorias educativas continuas y completas de los y las estudiantes. Lo anterior conlleva decisiones de supervisión, institucionales y de enseñanza.



En esta etapa, es fundamental que los directivos fortalezcan el trabajo en equipo con los y las docentes para el logro de acuerdos en torno a la enseñanza para el período 2020-2021, considerando las siguientes cuestiones.

- Contenidos seleccionados: criterios que se establecieron para la priorización y selección de contenidos.
- Estrategias y medios de contacto utilizados. Fluidez en la comunicación e intercambio.
- Propuesta de actividades: tipo de tareas que se privilegiaron. Tareas grupales propuestas en esta etapa: estrategias e instrumentos utilizados.
- Cantidad de estudiantes que han recibido materiales y realizado actividades junto a sus profesores/as en la distancia.
- Devolución de las tareas realizadas por las/los estudiantes: estrategias e instrumentos utilizados.
- Evaluación y seguimiento de trayectorias, estrategias e instrumentos utilizados. Ajustes realizados.

Consideraciones acerca de la evaluación

Evaluar implica dar valor al proceso de aprendizaje realizado por la/los estudiantes, en relación con el proceso de enseñanza desarrollado por las/los docentes.

Los procesos de evaluación les permiten a las y los docentes recabar información para tomar decisiones de manera más racional y fundamentada, con la finalidad de reorientar permanentemente sus propuestas de enseñanza, esta información contribuye a la toma de decisiones acerca de ¿qué aspectos precisan ser enfatizados?, ¿qué relaciones nuevas están disponibles para la mayor parte de las y los estudiantes?, ¿qué conocimientos creía que dominaban como punto de partida pero requieren ser enseñados nuevamente?, entre otras tantas cuestiones.

En el marco de la EPJyAM es posible reconocer tres dimensiones para la evaluación:

- Establecer cuáles son los saberes que las/los estudiantes ya han incorporado previamente, tanto en su escolaridad anterior como en su experiencia social o laboral.
- Conocer qué están aprendiendo en el actual recorrido y,
- Reconocer en qué medida las situaciones de enseñanza llevadas adelante posibilitaron (u obstaculizaron) los aprendizajes.



Durante el período de ASPO, cada comunidad educativa -con sus diversas realidades y recursos- implementó diferentes estrategias que posibilitaron la comunicación (a través de soportes virtuales y / o gráficos) de las y los estudiantes con sus docentes y sus instituciones; desarrollando así -con mayores o menores logros- cada propuesta pedagógica.

En la instancia del ASPO, la Evaluación debe constituirse, entre otras cosas, como un dispositivo de revisión continua sobre las prácticas de enseñanza y del quehacer de los estudiantes durante el periodo de aislamiento, de sus aprendizajes y logros, para recuperarlos en el regreso a la escuela.

En esta etapa entonces es preciso evaluar, entre otras cuestiones, si las y los estudiantes han podido:

- sostener el lazo con las Instituciones y sus docentes en las diferentes regiones de la Provincia;
- tener acceso a las propuestas de enseñanza y cómo desarrollaron las mismas;
- resolver las actividades que se les han propuesto, que dificultades se les presentaron y cómo sortearon esa situación;
- plantear dudas, preguntar, opinar, resolver, realizar prácticas, dar cuenta de nuevas capacidades;
- acceder y/o profundizar en el conocimiento de los espacios curriculares correspondientes a los campos formativos;
- realizar las actividades educativas con autonomía, solos o con otras personas que vayan acompañando el proceso;
- intercambiar las tareas/actividades con sus compañeros/as.

Los procesos de evaluación deberán priorizar aquellas concepciones de evaluación y prácticas evaluativas de las y los docentes acordes a un proceso continuo de recolección, análisis, valoración y reflexión de la información para la toma de decisiones pedagógicas en el proceso de enseñanza realizado y una mirada integral que pondere los aprendizajes de los/las estudiantes.

Será tiempo de constatar qué aprendizajes pudo alcanzar cada estudiante, en cuáles hubo dificultades, o no pudieron ser enseñados, para así precisar los puntos de partida de cada una y de cada uno en particular y de cada grupo clase en general, y construir desde esas evidencias la planificación de una nueva etapa de enseñanza.



En este sentido, cada Institución elaborará un instrumento que permita a cada docente, dar cuenta del desempeño y la evaluación individual de sus estudiantes. Para ello, se elaborará y entregará ese informe consolidado como Registro de trayectoria educativa.

Este registro de trayectoria posibilitará tomar decisiones para el diseño de instancias evaluatorias para la certificación parcial o de terminalidad del nivel, las que permiten completar procesos y habilitan la continuidad de estudios y/o ingresos laborales.

Con relación a la acreditación: cada módulo es una unidad a la que se le deberá asignar la acreditación parcial que le corresponda desde el Diseño Curricular.



MODALIDAD PSICOLOGÍA COMUNITARIA Y PEDAGOGÍA SOCIAL

PRIORIZACIÓN CURRICULAR

Contextualización

La situación educativa actual se presenta como un gran desafío para pensar qué nuevas decisiones e intervenciones pedagógicas se deberán arbitrar en los Centros Educativos Complementarios (CEC), capitalizando la experiencia vivida con sus logros y obstáculos para acercar cada vez más la enseñanza al aprendizaje.

En este segundo período del año, resulta necesario retomar la experiencia educativa construida por cada niña, niño y adolescente (NNA), poniendo en valor sus vivencias y habilitando diversos modos de expresión más allá de lo verbal. Como una práctica habitual de los CEC, se reconoce el gran desafío de continuar alojando la diversidad como una realidad que se constituye en ventaja pedagógica.

De este modo, resulta necesario priorizar algunas decisiones curriculares en función de la situación epidemiológica en cada región, analizando qué es posible enseñar a la distancia y qué conviene profundizar en la presencialidad.

A partir de la Propuesta Curricular actual, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (PC y PS) presenta una reorganización de ejes y núcleos problemáticos para acompañar la enseñanza en esta nueva etapa del ciclo escolar.

Enfoques y lineamientos político-educativos

En este escenario inédito, desde la Modalidad de PC y PS, se revaloriza el enfoque psico-educativo-social, explicitado en las siguientes disciplinas:



- La *Psicología Comunitaria* establece la relación con el otro, en términos de igualdad y respeto; relación siempre dialógica que tiene en cuenta la singularidad de cada persona. En este sentido, considera la diversidad humana y la interculturalidad como elementos sustanciales.
- La *Pedagogía Social* constituye un espacio disciplinar que permite pensar y desarrollar alternativas educativas destinadas a preservar la dignidad de las personas, la igualdad de oportunidades y los derechos respecto al acceso a la cultura y a la participación social. Trabaja teórica y prácticamente en el campo definido por lo social como problema. Esto es, en las complejas e imprecisas fronteras entre inclusión/exclusión social, debido al riesgo permanente o a la factibilidad de que los sectores sociales o los sujetos particulares, puedan pasar de una a otra categoría. (Propuesta Curricular, pág. 9 y 10).

A partir de este marco teórico, los CEC se definen como instituciones educativas de enseñanza y cuidado con una propuesta curricular específica que viabiliza la complementariedad de aprendizajes con los niveles y con otras modalidades educativas, con las familias y con las comunidades de origen. Desde la labor institucional que los CEC realizan se despliegan proyectos creativos que tienden a la transformación del entorno y al empoderamiento de NNA, como sujetos plenos de derecho.

Propósitos

A partir de este enfoque y de los lineamientos políticos-educativos, se llevarán a cabo acciones destinadas a fortalecer las prácticas docentes e institucionales, sosteniendo aquello que ha sido productivo y definiendo aspectos prioritarios para este nuevo período, sin perder la identidad de esta institución que cuenta con una fuerte impronta comunitaria. En este sentido, se plantean los siguientes propósitos:



- proporcionar estrategias y herramientas didácticas que permitan acercar la enseñanza al aprendizaje, contemplando la diversidad de infancias y adolescencias en el marco de la continuidad pedagógica;
- promover lazos con la comunidad, familias y estudiantes, sosteniendo el vínculo educativo en este período de emergencia epidemiológica.

Priorización de contenidos

Los CEC son instituciones del sistema educativo provincial y el fundamento de los mismos es la tarea pedagógica. En ellos los equipos docentes, en tanto profesionales de la educación, planifican la enseñanza a partir de la Propuesta Curricular, articulando sus contenidos con los saberes que las y los estudiantes han aprendido en las escuelas de los niveles educativos, en sus hogares y en distintos espacios comunitarios.

La Propuesta presenta los siguientes Ejes Curriculares:

- a. Construcción de lazos sociales y comunitarios.
- b. Alfabetizaciones y múltiples lenguajes.
- c. Salud, cuidado de sí mismo y cuidado del otro.
- d. Educación y cultura del trabajo.
- e. Educación y desarrollo ambiental.

Estos ejes curriculares están constituidos por núcleos de problematización, significativos e integradores, que promueven la formulación de interrogantes en diferentes campos de la realidad.

La propia contingencia plantea el desafío de adoptar decisiones pedagógicas y didácticas que le den forma a esta nueva etapa del ciclo lectivo sin perder de vista la perspectiva de derecho. En este sentido, la Dirección de PC y PS acuerda nuevas definiciones curriculares en la Propuesta de los CEC en articulación con los contenidos priorizados por los niveles y otras modalidades, garantizando el vínculo educativo y la continuidad pedagógica. Asimismo, es



fundamental sostener la mirada atenta y advertida ante la diversidad de trayectorias educativas, fortaleciendo la confianza en la tarea articulada del equipo docente para resguardar el sentido de los contenidos de enseñanza y garantizar la progresión curricular.

A partir de estas decisiones, se priorizan los siguientes ejes curriculares y núcleos de problematización.

EJES CURRICULARES PRIORITARIOS			
NÚCLEOS DE PROBLEMATIZACIÓN	ALFABETIZACIÓN Y MÚLTIPLES LENGUAJES	CONSTRUCCIÓN DE LAZOS SOCIALES Y COMUNITARIOS	SALUD
	• Las prácticas del lenguaje en el CEC.	• La grupalidad en el CEC.	• La salud, un derecho de todas/os.
	• Los saberes matemáticos y la resolución de situaciones problemáticas.	• Establecimiento de lazos entre el CEC y las escuelas de origen de las/os estudiantes.	• La Expresión personal y grupal: crecimiento y vida en relación.
	• El lenguaje artístico y la expresión individual y colectiva en el CEC	• El barrio o localidad de pertenencia de las/os estudiantes.	• Educación Física en los CEC.
		• Vínculos entre el CEC y las familias.	• Juego y recreación en el CEC.
		• Establecimiento de lazos entre el CEC, diferentes actores	



		sociales y otras instituciones de la comunidad.	
ENSEÑANZA		CUIDADO	

Consideraciones para enseñar

En virtud del contexto actual, es deseable promover modos de vinculación con el conocimiento, ponderando los saberes construidos y potenciando el diálogo y los vínculos con estudiantes, familias y comunidades. Para ello, se enfatiza la planificación de propuestas de enseñanza a partir de los contenidos priorizados y las modalidades organizativas propias de los CEC: los proyectos y la estrategia de taller.

- *Proyectos Pedagógicos*: son modos privilegiados de organizar las propuestas integrales de enseñanza a partir de intereses, inquietudes o problemáticas relevantes planteadas por estudiantes, docentes y otros actores de la comunidad.
- El *Taller* es una estrategia que propicia el trabajo colectivo con el conocimiento, dado que organiza la tarea de las y los estudiantes a partir de un “hacer” en grupo. En este sentido, constituye un dispositivo con una estructura particular que pone en juego diversos vínculos de las y los participantes con los objetos de aprendizajes y con otros sujetos para la construcción de nuevas producciones.

Continuidad pedagógica

Para sostener la Continuidad Pedagógica en el CEC se propone contemplar las siguientes modalidades:

Continuidad Pedagógica con conexión a distancia



Se sugiere dar continuidad a los espacios de comunicación virtual mediante distintos programas o plataformas, intentando vincularse con todos los grupos escolares de la institución. Para ello, en cada encuentro se propone:

- Sostener el lazo con las familias y estudiantes.
- Organizar pautas que orienten la realización de las propuestas del CEC en el hogar: distribuir el tiempo semanal para abordarlas; destinar un momento del día para leer y resolver las actividades, alternando momentos de descanso, juego y tiempo libre; combinar instancias de resolución individual y de acompañamiento de la familia.
- Disponer de un canal de comunicación desde el CEC para responder consultas, evacuar dudas, comentar avances o resolver dificultades en las actividades (saber si las/os estudiantes necesitan ayuda para realizarlas, si les resultan interesantes, fáciles o difíciles de hacer, para compartir logros o solicitar nuevas revisiones).
- Acordar modos y tiempos de entrega de las actividades resueltas, de apreciación de avances y devolución de las mismas.
- Elaborar tutoriales, en la medida de las posibilidades, para presentar y explicar las propuestas.
- Organizar sesiones de lectura grupal on line o bien, grabar las sesiones y enviarlas por distintos medios (ejemplo, Youtube, Whatsapp, etc.).
- Documentar el desarrollo y la valoración pedagógica de las propuestas realizadas.
- Analizar estos registros en Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB), sistematizar información de situaciones grupales e individuales y tomar nuevas decisiones pedagógicas y didácticas para seguir acompañando.

Continuidad Pedagógica en forma presencial



La eventual vuelta a la presencialidad en los CEC dependerá de los criterios epidemiológicos de evolución de la pandemia y las particularidades distritales e institucionales de cada región educativa. En esa circunstancia, se sugiere retomar lo realizado en la virtualidad para profundizar y avanzar en el marco de las definiciones curriculares planteadas para esta etapa.

Para ambos escenarios, desde la Modalidad se ofrecerán propuestas de enseñanza que permitan profundizar y viabilizar la complementariedad de aprendizajes con los contenidos específicos de los niveles, sosteniendo la fuerte impronta comunitaria que le da identidad a esta institución.

Valoración pedagógica en los CEC

Tal como se explicita en la Circular Técnica N° 2/20, la evaluación educativa supone el análisis de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje, articulando los procesos y los productos logrados.

En este proceso, las/os maestras y maestros de grupo (MGE) y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) del CEC brindan sus aportes en relación a las trayectorias educativas de cada estudiante. En las Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB) estas contribuciones suponen reconsiderar las propuestas implementadas hasta el momento y adoptar nuevas decisiones pedagógicas y didácticas. Además, constituyen insumos relevantes para intercambiar con las instituciones de origen en reuniones ampliadas, pudiendo focalizar principalmente en aquellas trayectorias que más lo requieran.

La documentación del proceso constituye un recurso de análisis de suma importancia. Lejos de considerarlo un registro burocrático, el informe de valoración pedagógica pondera la situación educativa de cada estudiante, el lazo afectivo y pedagógico construido con las instituciones, las posibilidades de acceder y resolver las propuestas elaboradas por los niveles y/o las específicas para el CEC en el marco de la Continuidad Pedagógica.



Se trata de indagar si resolvió las propuestas con creciente autonomía o solicitó orientación, en qué actividad pidió mayor ayuda y con quién la resolvió, cuáles fueron las formas de vincularse con las actividades y las posibilidades de resolución, qué dificultades enfrentó durante el desarrollo y cómo las abordó. Estas son algunas informaciones para recabar en el marco de esta articulación.

En suma, asumir la valoración pedagógica del CEC supone reposicionar la centralidad de la enseñanza en su dimensión institucional, pedagógica y comunitaria para la mejora de los aprendizajes, en pos de superar las brechas de desigualdad.

Recursos a disposición

- Comunicaciones de la Dirección de PCyPS.
- Propuestas pedagógicas para CEC:
 - Serie Efemérides en el CEC 2020
 - Serie Continuidad Pedagógica 2020
- Padlet de la Dirección de la PC y PC.
- Orientaciones didácticas de niveles y modalidades.



NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PRIORIZACIONES CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

INTRODUCCIÓN

Este contexto de aislamiento nos obliga a revisar, en las diferentes instancias de concreción curricular, las priorizaciones en términos de conocimientos, contenidos, experiencias y propuestas que realizamos en la formación docente al comenzar el año. Recontextualizar la propuesta de enseñanza tiene el sentido fundamental de generar mejores condiciones de formación al conjunto de las y los estudiantes. Hacer lo común, insistir en el derecho a la educación superior y proponer la igualdad como principio, son referencias ineludibles en las decisiones curriculares.

Siguiendo con la propuesta de organización por campos que hemos acercado al inicio de este año, dirigido especialmente al primer año de las carreras, a “hacer lugar a los que llegan”, (Comunicación N° 5/20) consideramos pertinente repensar los espacios curriculares en relación con lineamientos que permitan realizar las redefiniciones curriculares necesarias trascendiendo -y alojando- la diversidad de Diseños Curriculares para la educación superior. En ese sentido recurrimos a la Resolución CFE N° 24/07, con la intención de profundizar y extender la propuesta de organización por campos. Desde la Dirección de Formación Docente Inicial (DFDI) seguimos orientando hacia la superación de una visión fragmentada del conocimiento, interpelando la enseñanza de disciplinas aisladas y de carácter individual con una visión articulada, colectiva y en la cual las disciplinas se vinculan desde una relación de coexistencia mucho más amplia.

En esta etapa del año, es necesario revisar las decisiones tomadas en el contexto de ASPO, considerarlas en una continuidad que nos convoca a pensar en todas las variables desarrolladas en cada Institución. Es posible que en el primer tramo del año se haya postergado el abordaje de ciertos contenidos, propósitos de formación o prácticas, pensando en un regreso a la presencialidad: ¿Cómo se retoman esos contenidos y prácticas para su abordaje en la segunda mitad del año?



En función de lo explicitado, este documento presenta orientaciones generales y referencias que se ofrecen a las instituciones para la elaboración de una propuesta de curriculum priorizado. Cabe destacar que se continuarán desarrollando desde la Dirección Provincial de Educación Superior (DPES) orientaciones para la enseñanza, la evaluación y la acreditación, acompañando los documentos con espacios de trabajo, mesas, jornadas y los modos de comunicación que hemos fortalecido desde el inicio de este año. En ese sentido, el trabajo institucional, en conjunto y por carreras, será fundamental.

A continuación encontrarán:

- propósitos del documento;
- encuadre general acerca del sentido y los criterios de la priorización curricular;
- referencias y orientaciones para la elaboración de un curriculum priorizado;
- algunas pautas para la evaluación;
- el circuito de construcción, formalización y comunicación de la propuesta curricular;
- consignas para la elaboración de la propuesta institucional (ANEXO).

PROPÓSITOS DEL DOCUMENTO

Los propósitos de este documento de trabajo consisten en:

- dar a conocer las definiciones curriculares de la Dirección de Formación Docente Inicial;
- ofrecer referencias para la toma de decisiones institucionales orientadas a la construcción de una propuesta curricular priorizada;
- construir criterios generales a modo de encuadre que aloje la heterogeneidad de situaciones en la provincia, que movilice los espacios de decisión con que cuentan los Institutos y que ofrezca una referencia en la elaboración de propuestas concretas, viables y fundamentadas.

1. ¿QUÉ SIGNIFICA “PRIORIZAR” CUANDO HABLAMOS DE CURRÍCULUM?

Siempre hacemos cierta priorización, porque es inherente al desarrollo curricular y a la enseñanza, como diálogo entre lo pensado con ciertos criterios para el conjunto y lo



viable, pertinente, relevante, para cada realidad institucional y áulica, reconociendo que este proceso se encuentra mediado por la propia formación e intereses de profesoras y profesores. Sin embargo, el proceso de definir un currículum prioritario, tal como se espera desde la DGCyE en cada uno de los niveles y modalidades, requiere de acuerdos, decisiones, procedimientos y formalizaciones. En el caso del nivel Superior hemos decidido que ese proceso de priorización curricular comienza con definiciones de la Dirección y se continúa en cada institución.

Decir *prioritario* es decir *imprescindible*. Sin embargo, o justamente por ello, la priorización curricular no debe entenderse en términos de “sacar”, “recortar”. Se trata de identificar nudos, hacer foco, poner énfasis, encontrar puntos claves desde los cuales seguir avanzando, puntos / temas / contenidos / propósitos / experiencias en los que apoyarse para seguir con otros aprendizajes. Proponer un currículum prioritario es explicitar cuáles son los propósitos, saberes, acciones, experiencias y situaciones que no deberían estar ausentes en la formación, considerando el contexto y las coordenadas concretas. En ese sentido, se tienen en cuenta saberes que no sólo pueden hallarse en unidades curriculares específicas o campos de conocimiento sino también en rutinas, modos de habitar las instituciones formativas, tramas históricas, huellas diversas.

Este trabajo de priorización no puede hacerse individualmente, ni por materias, sino institucionalmente, porque supone coordinar el desarrollo curricular en términos de trayectorias de estudiantes en diálogo con trayectorias docentes, vinculadas con propósitos u horizontes de la formación docente y con las condiciones del contexto, entre otras coordenadas.

Proceso de priorización e Integración curricular

Desde la Comunicación N° 5/20 trabajamos especialmente sobre la oportunidad que nos ofrece una enseñanza más integrada, con un trabajo docente más articulado, en términos de acceso al conocimiento para estudiantes pero también de fortalecimiento de las trayectorias docentes y de revisión de prácticas institucionales.

Es importante que en esta segunda parte no sólo se dé continuidad a las experiencias de trabajo compartido, debatido, resignificado, reformulado, sino que también se



puedan consolidar y formalizar algunas de las propuestas que significaron aprendizajes para estudiantes, docentes e institución (lo cual no es lo mismo que “exitoso”). El propósito prioritario de tal integración es favorecer el mejor recorrido posible para las y los docentes en formación.

Entendemos que resulta importante pensar la priorización desde un curriculum integrado, en tanto un plan pedagógico que articule dinámicamente el trabajo, la enseñanza y los aprendizajes en función de evitar la fragmentación en la formación docente. Desde esta perspectiva, un curriculum integrado posibilita pensar en una reorganización de los contenidos a enseñar en términos de problemas, que operan como vertebradores y hacen confluir miradas, lecturas, modos de pensar y modos de hacer.

Cuando hablamos de decisiones curriculares que conllevan un proceso de reorganización de contenidos no hacemos referencia solo a los expresamente enunciados en los diseños curriculares y en las anticipaciones que los docentes realizan en sus planificaciones anuales, sino también a aquellos que sólo pueden reconstruirse a través del análisis de las prácticas pedagógicas y las experiencias que las y los estudiantes han transitado durante este período en que su formación ha continuado por otros medios. Resulta necesario explicitar, entonces, los contenidos que se visibilizaron en esas prácticas y experiencias, y que pueden recuperarse en este proceso de priorización curricular por su valor formativo.

En este sentido, entendemos que los núcleos conceptuales sustantivos que organizan cada uno de los espacios curriculares en los diseños de las carreras recortan una porción del conjunto de los conceptos y modos de pensamiento de un campo de saberes. Solo se convierten en contenidos de enseñanza en la medida en que se especifican en relación con unos propósitos y se define una forma de presentación, por ejemplo, en la organización de enseñanza por campos de formación los contenidos de cada materia se resignifican en la articulación con otras.

“Un tema se convierte en contenido a partir de la selección de ciertos elementos o aspectos para su tratamiento, de su ubicación en un trayecto formativo y de la definición de sus formas de presentación. Se puede advertir, entonces, que hay muchas maneras de estructurar un tema como contenido, cada una con un valor formativo diferente. El contenido escolar es siempre una



‘versión’ entre otras posibles y su adecuación es siempre relativa a unos propósitos y destinatarios particulares.” (Basabe, Cols y Feeney: 2004, p.7)
BASABE, L., COLS, E. y FEENEY, S.: “Los componentes del contenido escolar”. OPFYL, 2004.

Por esta razón, enfatizamos que la priorización curricular supone un proceso de construcción de contenidos por parte de los equipos docentes en las instituciones en vista a la enseñanza con propósitos previamente definidos y de manera situadas.

2. REFERENCIAS Y ORIENTACIONES PARA LA PRIORIZACIÓN CURRICULAR

En función de lo enunciado, resulta de importancia pensar qué cuestiones priorizar y cómo hacerlo: con qué marcos referenciales y con qué criterios. A partir de ello, una pregunta que puede acompañar este proceso puede ser: ¿A qué cuestiones no podemos renunciar en la formación docente? Definir lo que tiene que saber un docente, las experiencias, los posicionamientos, lo que tiene que estar en la formación docente, nos obliga a correr los programas y de las fronteras disciplinares. La decisión, en ese sentido, siempre es política.

Nuestras referencias para la elaboración de este documento remiten a:

- El marco de la Ley de Educación Nacional y Provincial, la priorización curricular se inscribe en una de las formas por las cuales el derecho a una educación inclusiva e integral se viabiliza en este contexto. Las decisiones que se tomen requieren la responsabilidad de pensar en las y los estudiante como sujetos de derecho y las y los docentes como habilitadores de oportunidades.

- La Resolución CFE N° 24/07 brinda el encuadre necesario para que las instituciones en el marco de su autonomía realicen las especificaciones curriculares que el contexto requiera. Dado este particular escenario de ASPO las decisiones referidas al proceso de priorización curricular resultan centrales para la concreción de las trayectorias estudiantiles.

- Normativas específicas diseñadas en contexto de ASPO a Nivel Nacional y Jurisdiccional referidas a definiciones sobre enseñanza y evaluación.



2.1. Orientaciones generales para la priorización curricular:

- Las priorizaciones que se realicen deben ser coherentes con las propuestas de enseñanza que se vienen desarrollando en las instituciones y al interior de cada espacio curricular. Las mismas implican sostener la **coherencia** entre los propósitos formativos, los contenidos /experiencias y la evaluación.
- La organización de cada instituto, carrera y unidad curricular es muy heterogénea, por ello, es importante que las decisiones que se tomen con respecto a la priorización curricular expresen el resultado de los acuerdos institucionales para evitar incoherencias en las propuestas de formación y para que los ejes y prioridades que se establezcan en la construcción y organización de contenidos no generen superposiciones y/o vacancias. En este sentido, se destaca la importancia de que se generen espacios para explicitar y coordinar decisiones sobre la **articulación** horizontal y vertical.
- En los procesos de priorización las decisiones implican contemplar la etapa o situación de las **trayectorias formativas**. En este sentido, es necesario considerar en los primeros años acciones destinadas a sostenerlas y acompañarlas, como así también hacer foco en las experiencias, contenidos, saberes que resultan nodales para aquellas y aquellos estudiantes que se encuentran en el último tramo de la formación.
- Las priorizaciones que surjan requieren ser pensadas de manera integrada en el marco de los **diseños curriculares** de las carreras y de los niveles/modalidades al que están dirigidos. En este sentido, los criterios para organizar las priorizaciones curriculares en los agrupamientos y en las UC movilizan a:
 - ✓ Pensar en función de la relevancia y los aportes para la formación docente a partir de los marcos referenciales enunciados previamente.
 - ✓ Considerar la concordancia con el sentido que tiene la unidad curricular (o agrupación realizada) en el Diseño curricular de la carrera, identificando los aportes que tiene la misma en términos curriculares a la formación docente.
 - ✓ Tener en cuenta la coherencia vertical y horizontal en la formación docente, es decir, considerar tanto la articulación entre las UC por áreas, campos (y entre los mismos), como así también, el trabajo articulado con las unidades curriculares de los distintos años de las carreras en función de aquello que



pudo abordarse en la virtualidad y lo que necesariamente queda pendiente o debe reforzarse.

- ✓ Organizar las priorizaciones en función del nivel para el que se está formando en la carrera. Para esto es necesario el trabajo pensado de un modo coherente con los diseños, propósitos y práctica docente en el nivel para el cual se enfocan los docentes en formación.
- ✓ Considerar la articulación vertebradora con el Campo/espacio de la Práctica docente.
- Los contenidos prioritarios construidos a partir del trabajo de selección, profundización y definición en las diferentes unidades curriculares (o agrupamiento de las mismas) ameritan sostener y expresar en todos los casos su **sentido pedagógico**.

En el marco de las orientaciones, se definen criterios tendientes a la priorización curricular. Enunciamos una serie de preguntas con la intención de acompañar el proceso de toma de decisiones. En dicho ejercicio no podemos dejar de vincular la reflexión sobre los campos/ espacios de la práctica docente y su característica articuladora en la formación.

-¿Cuáles saberes/contenidos, experiencias se consideran centrales? ¿Cuál es la relevancia que tienen en relación con los propósitos de la formación del docente?

-¿Qué contenidos/temas/problemas han sido construidos o pueden construirse como ejes articuladores? (articulación horizontal y vertical).

-¿Cuál es el aporte de cada unidad curricular o agrupamiento a las finalidades formativas de la carrera considerando el nivel a la que está dirigida?

-¿Qué prácticas formativas son referenciadas como valiosas por los equipos docentes para acompañar y sostener las trayectorias educativas?

Por último, se sugiere retomar o incluir los ejes propuestos en la Comunicación N° 5/20 en el Campo de problemáticas transversales (educación sexual integral, problemáticas de género, la educación ambiental, la educación a distancia —no solo virtualidad—) como criterios para generar articulaciones. Tal como se expresó en la mencionada comunicación: “Las problemáticas de género – ahora atravesadas, además, por las condiciones generadas a partir de la pandemia— son un tema crucial



a conocer, discutir, involucrarse, formar y formarnos. Desde nuestra Dirección proponemos su abordaje prioritario”. (p.16)

3. LA EVALUACIÓN EN EL PROCESO DE PRIORIZACIÓN CURRICULAR

Es importante destacar que las prácticas de enseñanza y de evaluación forman parte de un mismo proceso. Tal como se expresó en la Comunicación N° 5/20, en estos momentos se recomienda dar cuenta de una evaluación formativa que busque reconocer de qué modo intervenir con propuestas de enseñanza que favorezcan procesos de aprendizaje. La evaluación formativa debe comprender las diversas trayectorias que sostienen las y los estudiantes.

Para llevarla adelante, es muy importante brindar espacios para la construcción, explicitación y comunicación de los criterios de evaluación. Al respecto, ¿qué debe evaluarse en función de los propósitos prioritarios que generaron y sostuvieron la unidad curricular o la agrupación de más de una de ellas?, ¿qué contenidos y experiencias abordadas se consideran fundamentales de ser evaluados/as?

Orientaciones para la evaluación en el proceso de priorización curricular

Tal como se mencionó previamente, a partir de la Comunicación N° 5/20 en las instituciones han tenido lugar distintos modos de organización de la enseñanza: Se han generado diversos agrupamientos (campos, espacios, proyectos) o se ha sostenido el trabajo por unidades curriculares. En consideración de esto, las prácticas de evaluación deben ser coherentes con esas decisiones en el marco de una propuesta curricular priorizada, por lo que se sugiere:⁴²

-Tener presente que la evaluación debe pensarse a partir de los distintos modos de organización de la enseñanza, vinculada a los propósitos, expectativas, experiencias y contenidos que se hayan propuesto.

⁴² En las comunicaciones conjuntas 1 y 2 se expresan las definiciones de la DFDI en relación con la evaluación.



-En los casos en que alguna o algún estudiante sea recursante, es necesario explicitar qué de lo trabajado en el agrupamiento (campo, espacio, proyecto) será objeto de la evaluación.

-Es importante que las decisiones que se tomen en función de la modalidad y criterios de evaluación se compartan y comuniquen a las y los estudiantes considerando el carácter público y democrático que tienen las prácticas de evaluación.

Definiciones para la aprobación y acreditación en el proceso de priorización curricular

En el marco de un currículum priorizado, las definiciones que se tomen respecto de la aprobación y acreditación de los espacios curriculares requieren considerar las formas diversas, y particulares en que los estudiantes están transitando su formación en este contexto.

En este momento del año el interés está centrado en la evaluación de los aprendizajes, es decir, en tomar decisiones respecto de la promoción de los estudiantes. Para ello, contamos con la información recogida en el proceso de evaluación y seguimiento realizado durante el transcurso del año, es decir, paralelamente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así como el proceso de priorización curricular no puede realizarse individualmente ni por materias, las definiciones respecto de la promoción requieren de un trabajo institucional en torno a la definición de criterios claros respecto de cuándo una cursada se considera aprobada o no. Se requiere, entonces, la formulación y explicitación de criterios compartidos para valorar procesos y resultados, que den cuenta del proceso de construcción de los aprendizajes en términos de reconocimiento y valoración del recorrido.

Proponemos algunos criterios generales que pueden orientar estas definiciones:

- La vinculación con la propuesta de enseñanza: los estudiantes pueden identificar los contenidos/problemas/ejes del campo formativo o de la unidad curricular definidos como prioritarios.



- La apropiación del currículum priorizado: los estudiantes pueden dar cuenta de relaciones entre los contenidos centrales de los espacios curriculares con los problemas que operan como ejes vertebradores.
- El análisis reflexivo de las experiencias: los estudiantes pueden reconstruir experiencias transitadas y realizar un trabajo analítico sobre lo aprendido.

Por último, entendemos que la comunicación y la construcción de criterios de evaluación de manera consensuada institucionalmente, y con espacios de participación para los estudiantes, también es una instancia formativa como lo es toda esta experiencia excepcional que estamos viviendo en términos de formación docente.

4. Circuito de construcción, formalización y comunicación del currículum priorizado institucional

Este documento es parte de un proceso de priorización curricular que se inició en la Dirección de Formación Docente Inicial, en diálogo con las mesas de trabajo, y se continúa en cada una de las instituciones. La propuesta general contempla: reuniones de la DFDI con las supervisoras y los supervisores del nivel (o a cargo momentáneamente del mismo), dos jornadas de discusión y elaboración de propuestas institucionales (días a confirmar para las diferentes regiones por las vías habituales) y acompañamientos varios a lo largo del cuatrimestre. Se espera que a partir de la recepción del documento por parte de las instituciones se desarrollen las siguientes acciones:

- Lectura del Documento por parte de la totalidad del equipo de conducción y docente.
- Organización por parte del equipo de conducción de las dos jornadas de trabajo institucional. La primera jornada de encuadre general sobre la base del documento y primeros acuerdos por carrera. Segunda jornada de profundización y formalización de acuerdos con el formato enviado en el anexo 1. Consideramos el rol fundamental que tiene el CAI en estas jornadas en tanto, entre sus funciones, están las vinculadas a la organización institucional y curricular.

Es fundamental que las instituciones respeten el formato enviado para poder sistematizar el conjunto de las priorizaciones de todas las instituciones formadoras.



- El equipo de conducción (si no cuentan con jefes de área se recomienda designar un referente por carrera) sistematizará lo producido por el equipo docente para cada carrera, y formalizará un único archivo que enviará a la DFDI.

Entregar el curriculum priorizado a la DFDI no supone que las instituciones deban esperar una instancia central de “aprobación”, sino que esta Dirección toma conocimiento del estado de situación para disponer los asesoramientos y acompañamientos que fueran necesarios.

- Las y los estudiantes deben ser informados por la institución sobre este proceso. Anticipar los modos de comunicar la propuesta curricular de curriculum priorizado.

- Se preverán espacios de acompañamiento para los equipos de conducción a los efectos de concluir el proceso de manera organizada y compartida.

Para concluir, insistimos en que este documento de trabajo es una invitación a continuar la discusión y la concreción compartida, acordada, de los procesos de priorización curricular. Es, como afirmamos desde nuestras primeras conversaciones de este año, una herramienta para establecer acuerdos en y entre instituciones formadoras y para contribuir, en definitiva, a construir condiciones para “hacer lo común” desde las instituciones del nivel superior.

Finalmente, nuestro reconocimiento a las construcciones colectivas que realizamos en las mesas de trabajo, en este caso especialmente en el marco de la mesa curricular. En ese espacio reflexionamos, intercambiamos y elaboramos propuestas acerca de diferentes problemas de la formación docente. Agradecemos la participación de las instituciones, de sus directivos, profesoras y profesores, porque en este diálogo contribuimos a fortalecer un modo de pensar y de hacer la educación superior de la Provincia.



ANEXO

CURRICULUM PRIORIZADO INSTITUCIONAL

ISFD / ISFDyT:

Encuadre general

El curriculum priorizado es una propuesta curricular y no debe entenderse como el diseño curricular.

Los Diseños Curriculares se resignifican en las prácticas. En los programas de las materias se expresan decisiones sobre propósitos, contenidos, modos de pensamiento que, en algún sentido, toman distancia de la propuesta de la jurisdicción. Estas decisiones incluyen algunos saberes disciplinares y sociales —y excluyen otros— que se han considerado significativos en el contexto de cada institución formadora.

Esta propuesta pretende explicitar aquello que no puede faltar en la enseñanza, aquello considerado imprescindible. Esto implica tener como referencia a los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de cada carrera de formación docente, donde se establece lo común.

Este momento implica una oportunidad para revisar acuerdos y decisiones que se tomaron en torno a lo curricular. Se reitera que no se trata de “sacar” contenidos, sino de hacer una propuesta que considere lo que es prioritario para la formación, lo que no se puede dejar de enseñar, que permita ver cómo se piensa aquello que no puede faltar en relación con las finalidades formativas de cada carrera.

Finalidades de la formación docente

En función de lo expuesto, se enuncian algunas de las finalidades en la Resolución CFE N° 24/07 para ser consideradas en la elaboración de la propuesta:



- La docencia supone una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza. La misma es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias.
- Se reconoce a las y los docentes como trabajadores/as intelectuales y trabajadores/as de la cultura.
- La docencia representa una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica.
- Las y los docentes apoyan procesos democráticos al interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos.
- La docencia supone un trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación.
- Se entiende a la docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto.

Denominación de la carrera: Profesorado (consignar nombre de la carrera)

Organización del currículum prioritario de Formación Docente

Ante la diversidad y heterogeneidad de los diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente, se tiene en cuenta la Resolución CFE N° 24/07, en tanto Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial como marco de referencia para la construcción del currículum priorizado en las instituciones.

Para los Profesorados de los niveles de Educación Inicial y Primaria y de las modalidades de Educación Física y Especial considerar lo indicado en los diseños curriculares de estas carreras: “De acuerdo con los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), el “Campo de la Formación General” comprende los Campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación, el “Campo de la Formación Específica”, los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar y el “Campo de la Práctica Profesional” corresponde al campo de la práctica docente.”⁴³

⁴³ Marco General de los Diseños Curriculares de los Niveles Inicial y Primaria. pág 29.



Para los Profesorados de Educación Secundaria, Resolución N° 13297/99 orientamos considerar la correspondencia entre espacio y campos formativos. Para ello se presentan los propósitos de los campos, tal como se explicitan en la mencionada resolución y les proponemos, en función de ello, pensar los contenidos/experiencias que no podrían faltar en la formación para cada año de las carreras en relación con las finalidades formativas.

Campo de la Formación General:

“Se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.”

“(…) Los contenidos deberán orientarse a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica.”

Campo de la formación específica:

“La formación específica se orienta a profundizar el análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma.”

“(…) dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.”

Campo de la formación en la práctica:

“Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos”.⁴⁴

Consideraciones para el siguiente cuadro:

⁴⁴ Sugerimos ampliar las referencias a los contenidos del campo de la práctica docente enunciados en la comunicación 7/20 de la DFDI.



-Definir aquellos propósitos de formación que se consideran prioritarios para cada campo y año de la carrera en función del diseño curricular jurisdiccional.

-Definir los contenidos prioritarios de cada campo de formación en función del diseño curricular jurisdiccionales.

-Definir las experiencias formativas imprescindibles para cada campo y año de formación. Éstas representan las propuestas, acciones, decisiones metodológicas o vivencias que se consideren prioritarias para los estudiantes en el transcurso de la cursada. Son situaciones de enseñanza de manera contextualizada.

Organización de la propuesta curricular

	Campo de la formación general	Campo de la formación específica	Campo de la formación en la práctica
1ER AÑO	Propósitos: - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -	Propósitos: - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -	Propósitos: - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -
2DO AÑO	Propósitos: - - Contenidos: -	Propósitos: - - Contenidos: -	Propósitos: - - Contenidos: -



	- Experiencias formativas: - -	- Experiencias formativas: - -	- Experiencias formativas: - -
3ER AÑO	Propósitos - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -	Propósitos - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -	Propósitos - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -
4TO AÑO	Propósitos - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -	Propósitos - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -	Propósitos - - Contenidos: - - Experiencias formativas: - -



NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA LA FORMACIÓN TÉCNICA

Sobre el contexto particular que atravesamos⁴⁵

El contexto de aislamiento nos obliga, en las diferentes instancias de concreción curricular, a revisar las priorizaciones en términos de conocimientos, prácticas, experiencias y propuestas que realizamos en el nivel técnico superior al comenzar el año. Lo intempestivo de la suspensión de clases presenciales primero, y del Aislamiento Preventivo Social y Obligatorio después, hizo que de hecho y con las herramientas que tenía cada institución, los equipos directivos y los equipos docentes construyeran definiciones curriculares sin un horizonte temporal claro. A su vez, al mismo tiempo en que se definían priorizaciones curriculares toda la comunidad educativa realizaba denodados esfuerzos para organizar la vida institucional en una modalidad nueva y en un contexto totalmente inédito.

Actualmente atravesamos un momento igualmente complejo: se vislumbra un posible regreso a algún tipo de presencialidad, aun cuando no tenemos precisiones de fechas o condiciones en cada distrito. Así es que, tanto desde la Dirección Provincial de la ETP como desde la Dirección de Educación Superior de Formación Técnica, nos vemos impelidos a construir criterios y definiciones que colaboren en la previsión de alternativas que consideren la diversidad de situaciones y realidades de las instituciones, los docentes y los estudiantes.

Proponemos entonces, en esta segunda mitad del año volver a pensar las propuestas de enseñanza, con miras a generar mejoras en las condiciones de formación al conjunto de las y los estudiantes. Hacer lo común, sostener el derecho a la educación superior y proponer la igualdad como principio, son referencias ineludibles en las decisiones curriculares y de gestión institucional. Revisar y valorar las decisiones

⁴⁵Este documento se realizó con el aporte sustancial de la Dirección de Formación Docente Inicial y la Subdirección Curricular de Formación Docente, a quienes agradecemos los aportes que hicieron posible el desarrollo de este documento de trabajo.



tomadas al inicio del ASPO en una continuidad que nos convoca a pensar en todas las variables desarrolladas en cada Institución y preguntarnos ¿Cómo se retoman esos contenidos y prácticas para su abordaje en la segunda mitad del año? ¿Cómo podemos pensar la segunda mitad del año en función de la que aprendimos como docentes en este contexto y lo que aprendieron nuestros estudiantes?

En función de lo explicitado, y considerando la variedad y heterogeneidad de planes de estudio que componen la oferta formativa técnica en el nivel superior⁴⁶, éste documento presenta orientaciones generales y criterios que pretenden colaborar con la elaboración de propuestas curriculares que serán específicas para cada institución y carrera en esta segunda mitad del año. Sobre estos criterios deberá trabajarse en los equipos directivos y docentes, construyendo acuerdos institucionales.

A partir de estas definiciones, en este documento se propone:

- Dar a conocer las priorizaciones curriculares definidas desde la Dirección de Educación Superior de Formación Técnica.
- Ofrecer referencias para la toma de decisiones institucionales acerca de las prioridades de enseñanza en la segunda mitad de este inusual ciclo lectivo. Construir criterios generales a modo de encuadre que aloje la heterogeneidad de situaciones en la provincia, que movilice los espacios de decisión con que cuentan los Institutos y que ofrezca una referencia en la elaboración de propuestas concretas, viables y fundamentadas.

¿Qué significa priorizar el currículum?

Las prácticas de enseñanza implican siempre una priorización, una selección, una serie de toma de decisiones que son inherentes al desarrollo curricular y a la actividad situada de la que se trata. La priorización es una suerte de diálogo entre lo pensado para el conjunto, y lo viable, pertinente, relevante, para cada realidad institucional y áulica, reconociendo que este proceso se encuentra mediado por la propia formación e intereses de profesoras y profesores. Sin embargo, el proceso de definir una priorización curricular, tal como se espera desde la DGCyE en cada uno de los niveles

⁴⁶La oferta técnica de nivel superior de la provincia, en 2020, cuenta con 77 planes de estudio diferentes, ofertados tanto en ISFT como en ISFDyT.



y modalidades para este contexto particular, requiere de acuerdos, decisiones, procedimientos y formalizaciones. En el caso de las carreras técnicas de nivel Superior, se ha definido que este proceso de priorización curricular en el contexto de ASPO comienza con definiciones del nivel central y se continúa en cada institución. Este documento aporta las definiciones de la DESFT.

La priorización curricular no debe entenderse en términos de *sacar, recortar* o *facilitar* contenidos y procesos, sino más bien de identificar nudos, hacer foco, poner énfasis, encontrar puntos claves desde los cuales seguir avanzando en la construcción de los aprendizajes. Proponer una priorización curricular para las carreras técnicas de nivel superior implica, ineludiblemente, recurrir y centrarnos en las capacidades profesionales que los títulos que emitimos acreditan.

En este sentido es fundamental destacar que la construcción de prioridades no puede hacerse de forma individual o atomizada por materias. El trabajo debe ser una construcción institucional, que centre las decisiones curriculares considerando tres dimensiones constitutivas: las trayectorias de los estudiantes en diálogo con las trayectorias de los docentes, las capacidades profesionales o el perfil profesional de la carrera, y el camino recorrido en la primera mitad del año.

Es importante que en esta segunda parte no sólo se dé continuidad a las experiencias de trabajo compartido, debatido, resignificado, reformulado, sino que también se puedan consolidar y formalizar algunas de las propuestas que significaron aprendizajes para estudiantes y docentes.

En este sentido, entendemos que los núcleos de saberes sustantivos y las prácticas específicas que organizan cada uno de los espacios curriculares en los diseños de las carreras recortan una porción de los modos de pensamiento y los modos de hacer de un campo profesional. Sólo se convierten en contenidos de enseñanza en la medida en que se especifican en relación con unos propósitos y se define una forma de presentación:

“Un tema se convierte en contenido a partir de la selección de ciertos elementos o aspectos para su tratamiento, de su ubicación en un trayecto formativo y de la definición de sus formas de presentación. Se puede advertir, entonces, que hay muchas maneras de estructurar un tema como contenido, cada una con un valor formativo diferente. El contenido escolar es siempre una “versión” entre otras posibles



y su adecuación es siempre relativa a unos propósitos y destinatarios particulares.”
(Basabe, Cols y Feeney: 2004, p.7) BASABE, L., COLS, E. y FEENEY, S.: “Los componentes del contenido escolar”. OPFYL, 2004.

Por esta razón, hacemos énfasis que la priorización curricular supone un proceso de construcción y de elaboración de acuerdos por parte de los equipos docentes con vistas a la enseñanza con propósitos previamente definidos y de manera situada. Y a su vez, que esta situación nos obliga más que nunca a volver a pensar la concepción epistemológica que atraviesa la enseñanza de capacidades profesionales, que es en definitiva, el propósito final de las carreras técnicas de nivel superior.

Criterios y orientaciones para la priorización curricular en las carreras técnicas de nivel superior

En este apartado procuraremos definir con más precisión algunos criterios para orientar la priorización curricular. Las preguntas que permiten iniciar este proceso pueden ser: ¿A qué cuestiones no podemos renunciar en la formación del técnico? ¿Qué aporte a la construcción de capacidades profesionales debemos sostener en cada materia? ¿Cómo se vincula el aporte de cada asignatura con otras? ¿Y cómo se articulan vertical y horizontalmente? ¿Qué prácticas -ya sean PP u otras- podemos realizar en este contexto y cuáles deberán realizarse cuando sea posible? ¿Qué reflexiones sobre la práctica profesional particular de cada técnico pueden realizarse a partir del *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio* y/o del *Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio*?

Avanzamos entonces en la definición de los criterios que consideramos pueden orientar la tarea institucional sobre la priorización curricular de las carreras técnicas:

- La priorización curricular debe realizarse teniendo como horizonte de sentido las capacidades profesionales del perfil de cada carrera: ¿Cuáles son los saberes que constituyen ese perfil? ¿Cómo se pueden abordar desde la virtualidad? ¿Cómo pensamos una propuesta de enseñanza con miras a construirlos?
- Los contenidos que se definan como prioritarios a desarrollar deben ser aquellos que permitirán a las y los estudiantes acceder a estructuras de conocimiento que permitan acceder a conocimientos nuevos y más complejos



(saberes transferibles, saberes generalizables, saberes auténticos, movilización de saberes⁴⁷).

- Las priorizaciones deben realizarse a partir de las propuestas de enseñanza que se vienen desarrollando en las instituciones y al interior de cada campo formativo y espacio curricular.
- La organización de cada instituto, carrera y unidad curricular es muy heterogénea, por ello, es importante que las decisiones que se tomen sean expresión de acuerdos institucionales. De este modo será posible evitar incoherencias, solapamientos, superposiciones y/o vacancias. Para ello preguntarse: ¿Cuáles saberes, contenidos, experiencias, prácticas se consideran centrales? ¿Cuál es la relevancia que tienen en relación con los propósitos de la formación del técnico? ¿y con el perfil profesional?; ¿Qué temas, problemas o prácticas pueden construirse como ejes articuladores de varias asignaturas (articulación horizontal y vertical)? Independientemente de que se dicten independientes o por campos, es un ejercicio interesante, en pos de la formación integral de los estudiantes, poder pensar ejes comunes entre las asignaturas.
- Se recomienda, generar espacios para explicitar y coordinar decisiones sobre la articulación horizontal y vertical, considerando sobre todo las trayectorias reales de los estudiantes.
- Es necesario considerar en los primeros años acciones destinadas a sostener y acompañar a las y los estudiantes. Se recomienda para ello construir espacios de intercambio que trasciendan las unidades curriculares, de modo de colaborar con la construcción de la pertenencia a la institución y a la grupalidad.
- En particular para los estudiantes de los últimos años, es necesario hacer foco en las experiencias, contenidos, saberes que resultan nodales para fortalecer el desarrollo y la formación de los futuros profesionales. A su vez, valorizar la

⁴⁷Para más precisiones sobre estas ideas en torno al tipo de aprendizaje en función a la selección de los contenidos, puede referirse a Camilloni, A (2008): *Justificación de la Didáctica* en "El saber didáctico"; Perrenoud, P. (1997): *Construir competencias desde la escuela*.



posibilidad de que, si se extienden los tiempos de titulación, será para garantizar el derecho a una formación de calidad.

- Sostener como eje articulador de la formación las prácticas en general, y las prácticas profesionales en particular. Desarrollar todas las que puedan adecuarse a la virtualidad; replanificar a lo largo de los años subsiguientes de formación las que no puedan desarrollarse en contexto de ASPO; y asegurar el desarrollo de las mismas para los últimos años en cuanto la situación epidemiológica lo permita.

La priorización curricular constituye una oportunidad de repensar cada espacio en vinculación con otros y a través de las capacidades profesionales que configuran el perfil tomando decisiones pedagógicas colectivas que aseguren la continuidad de las trayectorias estudiantiles.

Para concluir, insistimos en que este documento de trabajo pretende ofrecer criterios que orienten el necesario desarrollo que cada institución y cada carrera técnica tiene por delante para tomar definiciones pedagógicas, curriculares e institucionales que sostengan la calidad de la formación de nuestras y nuestros estudiantes; y aloje a su vez la heterogeneidad de cada distrito y región, y la variedad y vastedad de carreras técnicas superiores que se dictan en toda la Provincia.

Desde la DESFT estamos diseñando un dispositivo de trabajo en mesas por familia profesional para acompañar el trabajo institucional de priorización curricular que estamos proponiendo. En breve recibirán la propuesta a través de los Inspectores de Enseñanza.



NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

PRIORIZACIÓN CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA SUPERIOR

En este contexto de aislamiento, es necesario definir las priorizaciones en términos de conocimientos, contenidos, experiencias y propuestas que realizamos en la formación de los institutos de Artística Superior. La implementación de las medidas de ASPO y la suspensión de clases presenciales, obligó a cada institución y a cada docente a elaborar definiciones en escenarios complejos y de mucha incertidumbre.

Las definiciones en la priorización curricular son producto de un proceso en el cual las instituciones, los diálogos y las trayectorias entre docentes y estudiantes, los saberes y la problematización de esto en relación con el contexto dan forma a la reorganización de la enseñanza que incluye una selección de contenidos.

Considerando la variedad y heterogeneidad de planes de estudio que componen la oferta de la Dirección de Educación Artística, este documento acerca algunas orientaciones generales y criterios que pretenden colaborar con la elaboración de propuestas curriculares que serán específicas de cada institución y cada carrera en esta segunda mitad del año. Sobre estos criterios deberán trabajar los equipos directivos y docentes, construyendo acuerdos institucionales.

¿Qué significa la priorización curricular?

El proceso de definición del Currículum Prioritario, decidido a nivel federal y expresado en la Resolución CFE N° 367/20, tiene una expresión jurisdiccional desde la DGCyE en cada uno de sus niveles y modalidades, lo que requiere de acuerdos, decisiones, procedimientos y formalizaciones.

Al decir *prioritario* se intenta expresar lo *imprescindible de aquello que no puede faltar* en los procesos de formación de los estudiantes. Se trata de identificar nudos, hacer foco, poner énfasis, encontrar puntos claves desde los cuales seguir avanzando; puntos / temas / contenidos / propósitos / experiencias en los que apoyarse para seguir con otros aprendizajes. Proponer un Currículum Prioritario es explicitar cuáles



son los propósitos, saberes, acciones, experiencias, situaciones, que no deberían estar ausentes en la formación, considerando el contexto actual y las coordenadas concretas que caracterizan la situación de instituciones, docentes, estudiantes, sus comunidades y sus familias.

En este sentido, la educación artística tiene en cuenta saberes que no sólo pueden hallarse en unidades curriculares específicas o campos de conocimiento sino también en rutinas, modos de habitar las instituciones formativas, tramas históricas, huellas diversas.

Este trabajo de priorización no puede realizarse individualmente, ni por materias, sino que debe decidirse institucionalmente, porque supone poner en diálogo las trayectorias educativas de los estudiantes con las trayectorias de enseñanza de los docentes, vinculadas con los propósitos y los horizontes de la formación y con las condiciones del contexto actual, entre otras coordenadas.

Desde la Dirección de Educación Artística entendemos que es necesario el trabajo integrador de los campos de conocimiento propuestos en los diseños curriculares de las carreras que dependen de nuestra modalidad.

Es importante que en esta segunda parte del año no sólo se dé continuidad a las experiencias de trabajo compartido, debatido, resignificado, reformulado, sino que también se puedan consolidar y formalizar algunas de las propuestas que significaron aprendizajes para estudiantes, docentes e instituciones.

Crterios y orientaciones para la priorización curricular en las carreras de Artística Superior

Para las carreras de formación artística, tanto docentes como técnicas, se propone como priorización curricular el sostenimiento de un trabajo articulado entre los campos de formación, basado en el fortalecimiento del vínculo entre las materias de corte conceptual, las de formación en la producción y las prácticas docentes. En este sentido, se propone además que dicha priorización articulada sustente el proceso de evaluación formativa que se desarrolle en las cursadas.

Tal como se cita en la Comunicación N° 4/20 “Algunas recomendaciones para la Continuidad Pedagógica en Nivel Superior” de esta Dirección, y teniendo en cuenta



algunos recursos metodológicos transitados para llevar adelante la priorización curricular, se propuso:

“En relación con las materias de corte conceptual existen muchas posibilidades de compartir tanto lecturas como la amplia oferta de material audiovisual y desarrollar su análisis y comprensión pudiendo proponerse actividades como guías de lectura, foros de discusión, cuestionarios, escritos, bitácoras de seguimiento y toda otra herramienta que tienda a garantizar el mayor acompañamiento pedagógico posible en esta circunstancia especial que atraviesa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Será muy útil para ello poder establecer una dinámica de intercambio entre la propuesta del docente y la elaboración del estudiante para poder avanzar en la construcción del desarrollo curricular que se aborde. Con respecto a las materias del área de la producción es importante que las propuestas puedan organizarse de modo articulado pudiendo hacer que los espacios curriculares del Campo de la Formación Específica dialoguen, se crucen, encuentren sus puntos en común y sus diferencias para proyectarse y proponerse mancomunadamente. En propuestas de trabajo interdisciplinario se deberán plantear objetivos comunes y contenidos transversales a desarrollar. Asimismo, es necesario que se tenga en cuenta el debido proceso de análisis y conceptualización de la práctica”.

Las priorizaciones deben realizarse a partir de las propuestas de enseñanza que se vienen desarrollando en las instituciones y al interior de cada campo formativo y espacio curricular.

Consideramos que el desafío en este particular momento consiste en la selección de los saberes, contenidos, experiencias o prácticas que se consideran imprescindibles. Pensar la relevancia de cada una de estas cuestiones en la formación del estudiante resulta indispensable en este contexto. Además, la articulación con otros espacios o asignaturas en forma transversal, aunque también sobre el eje temporal de la carrera, parece no solo pertinente sino también necesaria.

En los procesos de priorización las decisiones implican contemplar la etapa o situación de las trayectorias formativas. En este sentido, es pertinente considerar, en los primeros años, acciones destinadas a sostenerlas y acompañarlas, como así también hacer foco en las experiencias, contenidos, saberes que resultan nodales para aquellos y aquellas estudiantes que se encuentran en el último tramo de la formación.



Con relación a las materias del último año se deben priorizar aquellos contenidos vinculados al ejercicio profesional posibles de desarrollar en este contexto particular.

Las priorizaciones que se realicen, requieren ser pensadas de manera integrada en el marco de los Diseños Curriculares vigentes. Se debe tener en cuenta la coherencia vertical y horizontal entre las unidades curriculares como así también, el trabajo articulado en los distintos años de las carreras en función de aquello que pudo abordarse en la virtualidad y lo que necesariamente queda pendiente o debe retomarse. Resultan sustanciales los espacios de coordinación y la toma de decisiones sobre estas articulaciones, teniendo en cuenta las particularidades de las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Es deseable identificar claramente los contenidos que se pudieron trabajar en este contexto y cuáles se deberán retomar o profundizar en los años sucesivos. En tal sentido, la elaboración de informes de los docentes a cargo de los cursos, y la síntesis de dichos informes de parte de los equipos de conducción, será sumamente enriquecedora para pensar las trayectorias educativas en el futuro inmediato.

A partir de estos criterios para la priorización curricular que toman en cuenta principalmente lo que cada institución ya ha realizado en este sentido, es esperable que los procesos de enseñanza y aprendizaje continúen en línea con lo trabajado. De esta manera, toda priorización curricular, estará sujeta a las definiciones y estrategias desarrolladas en el marco de la continuidad pedagógica.

Valoramos el esfuerzo realizado a pesar de las contingencias permanentes con el fin de garantizar una educación artística pública, gratuita, inclusiva y de calidad.

Esta etapa de priorización constituye una oportunidad de repensar cada espacio en vinculación con otros y con relación a las particulares trayectorias educativas que se encuentren desarrollando al interior de cada carrera en cada institución.

Finalmente, estas líneas pretenden ofrecer criterios que orienten el desarrollo que cada institución y cada carrera tienen por delante para la toma de decisiones pedagógicas, curriculares e institucionales.

Sostener la calidad de la formación de nuestras y nuestros estudiantes; y alojar a su vez la heterogeneidad de cada distrito y región, es un objetivo que compartimos.



G O B I E R N O D E L A P R O V I N C I A D E B U E N O S A I R E S
2020 - Año del Bicentenario de la Provincia de Buenos Aires

Hoja Adicional de Firmas
Anexo

Número:

Referencia: EX-2020-20862448- -GDEBA-SDCADDGCYE

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 410 pagina/s.