

ALGUNAS CLAVES PARA PENSAR EL ABORDAJE INSTITUCIONAL DE LOS NAP

Para avanzar en algunas claves de intervención institucional sobre el abordaje de los NAP y en el marco de la gestión curricular, consideraremos algunas cuestiones vinculadas con los procesos de escolarización, la transmisión de los saberes culturales y los procesos de mediación docente.

Como punto de partida creemos importante señalar la posibilidad y necesidad de que los educadores volvamos a realizar una relectura de nuestras prácticas cotidianas y dejarnos interpelar por ellas. Así, el objeto de toda práctica escolar reflexiva es la construcción y la reconstrucción del conocimiento que “ocurre” en las instituciones educativas. En este sentido hacemos referencia a la construcción de un “conocimiento generador”, es decir, un conocimiento que no se acumula sino que actúa, enriqueciendo la vida de los sujetos, ayudándolos a comprender el mundo y a desenvolverse en él.

Esta difícil tarea, depende básicamente de cómo pensamos y “hacemos la escuela”, particularmente en el quehacer cotidiano de lo que sucede en las aulas, es decir, de lo que el docente enseña y cómo lo enseña y de lo que el alumno aprende. Pretendemos escuelas que actúen como mediadoras de formas culturales para todos los alumnos, con distintas necesidades e intereses y provenientes de medios culturales y familiares diferentes, lo cual implica todo un desafío.

Abordar institucionalmente la propuesta de los NAP no sólo implica hacerlo desde una perspectiva estrictamente metodológica o didáctico-disciplinar, sino también a partir y a través de un conjunto de nociones “otorgantes de sentido” que contextualicen su enunciación y promuevan la instalación de un debate profundo en torno a las posibilidades de la escuela como herramienta política para la restitución de lo simbólico. Así creemos necesario que los NAP constituyan un medio para problematizar acerca de los alcances y límites de ideas como las de **transmisión, igualdad, confianza en el otro**. El abordaje de estas nociones se configura en un ámbito que interpela a un conjunto de representaciones de los actores escolares en torno a la responsabilidad y posibilidad de la escuela.

El material que estamos presentando está destinado a los directivos de instituciones educativas de EGB1 y 2 y tiene como propósito **contribuir a la tarea de asesoramiento pedagógico que los directivos deberán desarrollar al interior de la escuela** en el marco de una “plataforma común” para todos los alumnos del sistema educativo y donde la apropiación de los NAP por parte de los diferentes actores, se constituye en una condición insoslayable.

En tanto que el rol del directivo no es el de ser experto en cada uno de los dominios del conocimiento que se enseña en la escuela, su aporte más significativo será el de posibilitar y contribuir a interrogar la enseñanza, ayudando al docente a

precisar los supuestos subyacentes en cada una de las acciones. Es en este marco, en que el abordaje institucional de los NAP puede constituirse en una “puerta de entrada” para iniciar y / o fortalecer dichos procesos de reflexión sobre la práctica.

Una de las cuestiones centrales al momento de interpelar las prácticas cotidianas, es la reflexión sobre **las “teorías implícitas” de los docentes en los procesos de construcción de situaciones de enseñanza**. Esta dimensión se vincula, entre otras cosas, con la anticipación de las situaciones didácticas que un docente propone a sus alumnos, con la problematización y supuestos que subyacen en su práctica, y con la gestión del tiempo didáctico. Esto sólo puede pensarse en términos de un proceso inter-subjetivo de reflexión que está articulado institucional y socialmente.

El currículum define contextos y modos de intervención que configuran criterios para hacer frente a las demandas de las tareas académicas y mediar en consecuencia. El accionar de la tarea docente puede provocar rutinas y prácticas estereotipadas, pero también puede ser posibilitador de nuevas experiencias. Así los educadores enfrentamos la complejidad de la enseñanza interpretándola y reconstruyéndola.

En estos procesos se sintetizan un conjunto de experiencias cargadas de conocimientos relativos a episodios o escenarios de interacción, de relación educativa, y que forman parte del conjunto de “creencias” o “teorías personales”, esto es de aquel conocimiento que es asumido e integrado como propio y que los sujetos empleamos para interpretar el mundo. Estas teorías estructuran y organizan el “mundo de la actividad docente” y no sólo influyen en la concepción, sino también en

las propias prácticas de la enseñanza, por lo que estas cuestiones se configuran en uno de los ejes de análisis respecto de algunas claves o pistas a considerar desde la gestión pedagógica de los NAP a nivel institucional.

Otra de las cuestiones que creemos prioritarias es la del **sentido del andamiaje docente en los procesos de construcción de aprendizajes** por parte de los alumnos. En este sentido, es necesario analizar las múltiples formas por las cuales las prácticas de enseñanza operan como una suerte de práctica de “gobierno” del desarrollo subjetivo.

El uso de la categoría de andamiaje se presenta desde nuestra perspectiva, como básica para el diseño de estrategias de enseñanza, y particularmente en el marco de este documento, para la comprensión del sentido y de las lógicas internas que subyacen en la secuenciación y complejización de los NAP en los diferentes campos del conocimiento y al interior de cada uno de los años que configuran los ciclos de la escolaridad.

Las características que debería reunir el sistema de interacción, es decir, el dispositivo de andamiaje, cobran un interés central. Así se entiende, por andamiaje *“a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aún cuando se requiera del andamiaje del*

sujeto más experto para poder resolverse” (Baquero, Ricardo, 1998).

La noción de andamiaje se refiere entonces, a que la actividad propuesta por el docente se resuelva colaborativamente, por lo que su estructura alude a un tipo de ayuda que posee básicamente las siguientes características: es ajustable, es temporal (tiene como requisito su desmontaje progresivo) e implica una delegación gradual de las tareas, producto de la actividad intersubjetiva.

La tercera cuestión significativa en el abordaje institucional de los NAP, desde nuestra perspectiva, se refiere a **las miradas metodológicas que subyacen en la transmisión de los saberes, en el espacio escolar**. Es necesario aquí hacer referencia a la perspectiva de aprendizaje que proponemos. Partimos del supuesto de que no es posible saber qué y cómo es que alguien aprende hasta que esto no haya sucedido, es decir, que existen dificultades para establecer a priori los efectos de la enseñanza.

Si aceptamos este supuesto, estaremos obligados a repensar las pretensiones que muchas veces se asigna a la didáctica. En este sentido, desde varias posturas se insiste en la importancia de que para enseñar, hay que partir de lo que se sabe, de los conocimientos previos de los alumnos. Ahora bien, qué se entiende por conocimientos previos ha generado y genera muchas veces confusiones profundas entre lo que es información y las ideas previas. Muchos docentes interpretan que la información que el alumno da frente a una pregunta equivale a una idea previa. Como bien lo plantea Castorina (1995) no se trata tanto de respetar esas ideas previas (que

pueden funcionar como obstáculos o como precursoras) sino de cambiarlas.

Para que un aprendizaje sea posible es necesario construir un espacio en el que un “encuentro” sea posible. Así se vuelve imprescindible “inventar” otras metodologías, a partir del encuentro entre docentes y alumnos, metodologías que sean capaces de proporcionar a los alumnos, las condiciones necesarias para rechazar lo que ellos experimentan como algo dado (en algunos campos de conocimiento, las “didácticas de lo obvio” contribuyen a configurar procesos de exclusión progresiva).

Es básico transformar las modalidades de enseñanza de nuestras escuelas en “actos de disonancia” que posibiliten la confrontación entre mundos diferentes. Para ello, es necesario superar algunos aspectos de las prácticas educativas en las que subyacen miradas metodológicas reduccionistas acerca de la realidad, que proponen caminos lineales en torno a las posibilidades de que los alumnos aprendan y que permean la tarea cotidiana de lo que ocurre en las aulas, “oscureciendo” la aparición de “acontecimientos” que posibiliten alcanzar una justicia curricular a través del logro de aprendizajes equivalentes, no homogeneizadores.

**EQUIPO ÁREA DE DESARROLLO CURRICULAR
MARZO DE 2005**

CLAVES PARA ABORDAR LOS NAP DE LENGUA (EGB1)

Aprender a leer y escribir en una sociedad letrada tiene el significado de apropiarse de un instrumento de poder, de un instrumento que permite participar en la sociedad como ciudadano pleno, y no como ciudadano “a medias”.

Emilia Ferreiro

Desde que nace, el niño está inmerso en el mundo de la palabra, aprende el nombre de las personas con las que vive, pide algún objeto por su nombre, por ejemplo, un juguete que se le ha caído. En la mayoría de los casos, le cuentan historias o se las leen, y también lo acunan con canciones. Además, participa de escenas en las que alguien lee en situaciones cotidianas del ámbito familiar y en otros espacios, por ejemplo, en la calle; también ve escribir una nota, un mensaje para otros, un formulario cuando un integrante de su familia realiza un trámite. Estos primeros contactos del niño con actos de lectura y escritura son el inicio de su proceso de alfabetización.

Sin desconocer estas experiencias del ámbito familiar, la escuela tiene una función alfabetizadora que no puede delegar en otros: el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para que una persona pueda ingresar al mundo de los conocimientos que la humanidad ha producido a lo largo de los años. Este proceso alfabetizador se inicia en el Nivel Inicial y se prolonga durante toda la escolaridad obligatoria.

La alfabetización supone, entonces, el desarrollo articulado de los siguientes aspectos referidos a la apropiación de la lengua:

- El sistema de escritura o sistema notacional
- El lenguaje escrito

El sistema de escritura del idioma español se denomina alfabético al sostener un principio fundamental que señala la correspondencia entre fonema y grafema. Además, existen particularidades en el sistema que complejizan su apropiación, por ejemplo, grafemas (letras) que no tienen correspondencia fonemática (la “h”), grafías que identifican distintos fonemas (“y”: ley, leyes), entre otras. Además, el sistema de notación tiene marcas gráficas tales como letras mayúsculas, signos de puntuación, tilde.

La lengua escrita tiene en nuestra sociedad, una forma de circulación y funcionamiento distinta a la que tuvo en otras épocas y en otras culturas. Esas prácticas lingüísticas y comunicativas hay que enseñarlas y aprenderlas en la escuela. Esto implica que desde el comienzo de su escolaridad, los

alumnos tienen que participar en situaciones de lectura y escritura que les permitan desarrollar los procedimientos de comprensión y producción de textos, considerados en su doble carácter de formato social y de acceso a saberes culturalmente relevantes.

En los NAP del primer ciclo se observa con claridad la presencia de estos dos aspectos de la alfabetización, por ejemplo, cuando se propone la lectura y escritura de palabras y oraciones que forman textos, y textos completos (con ayuda del docente, con sus pares, de manera autónoma, según el año de la escolaridad), a la vez que se hace referencia a las cuestiones de normativa y otras convenciones del sistema de escritura.

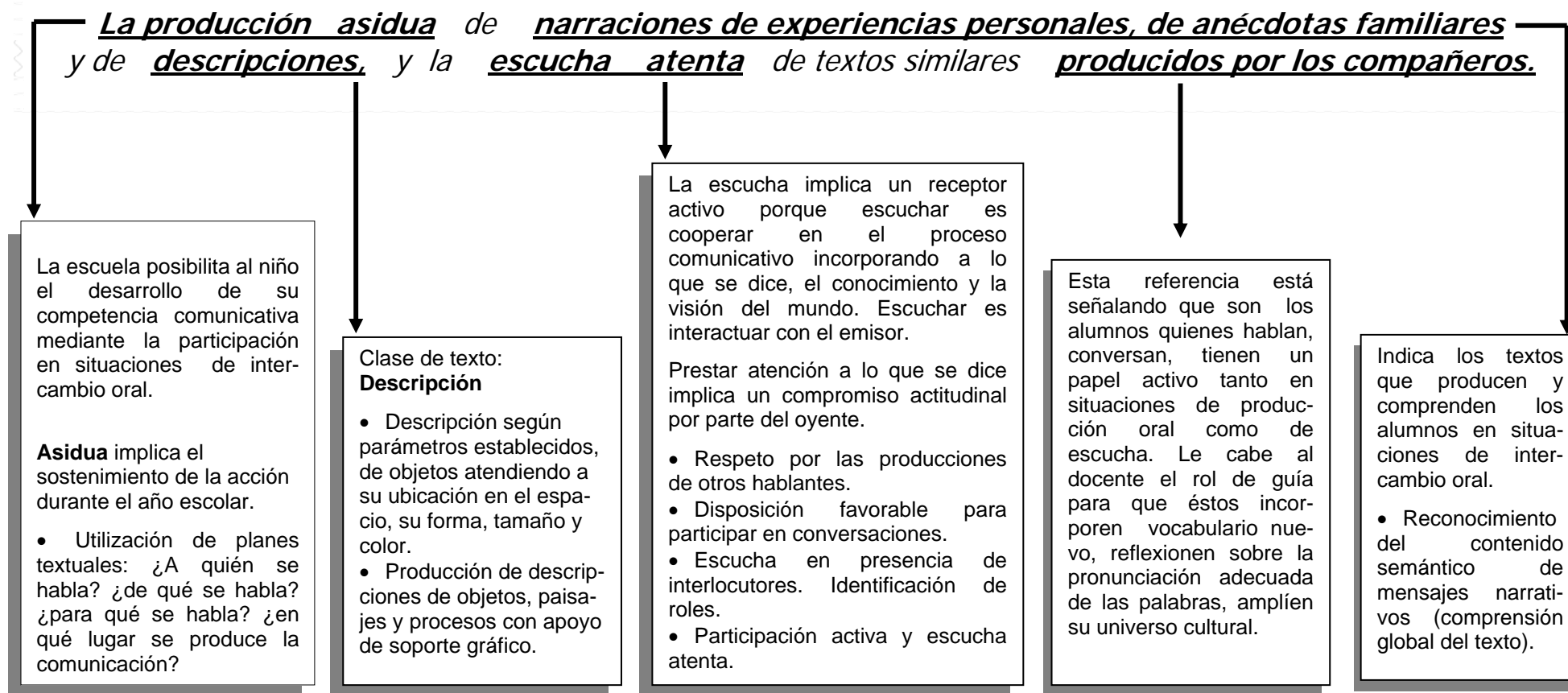
Además de estos aspectos referidos a la lengua escrita y al sistema de escritura, en los NAP y en los Diseños Curriculares Provinciales se incluyen contenidos referidos a la lengua oral. Los enunciados hacen referencia a intercambios orales que van complejizándose desde situaciones cotidianas de comunicación, a otras más formales, por ejemplo, cuando el alumno escucha la explicación del docente sobre el tema que están estudiando o conversa con un abuelo que visita la escuela, acerca de cómo se vivía en otras épocas; o bien les comenta a sus compañeros el cuento que leyó en su casa. Oralidad y escritura se articulan permanentemente ya que muchas de las situaciones de intercambio oral se sustentan en lecturas previas, por ejemplo, cuando los alumnos exponen ante un auditorio, el trabajo de investigación que presentan en la Feria de Ciencias.

Para que los alumnos comprendan que en nuestra sociedad aprender a leer y escribir, escuchar y producir

discursos orales tiene sentido y vale la pena, la escuela tiene que ofrecerles experiencias significativas de intercambios comunicativos, como así también debe garantizarles el acceso y la permanencia en la “comunidad alfabetizada”, propiciando la frecuentación sistemática, asidua y sostenida a los textos de circulación social y de estudio. Esto implica que permanentemente en el aula, los alumnos lean y escriban textos, y reflexionen acerca de lo que dicen y cómo lo dicen esos textos, apropiándose de ese modo, tanto del sistema de escritura como del lenguaje escrito.

LENGUA PRIMERO Y SEGUNDO AÑO EGB¹

□ EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL²



¹ El enunciado del NAP es idéntico para primero y segundo año de EGB.

² La información identificada con viñeta (.) corresponde a contenidos presentes en el Diseño Curricular Provincial para primer ciclo de EGB.

LENGUA TERCER AÑO EGB¹

□ EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL

*La producción asidua de narraciones (con inclusión de descripciones y diálogos) y descripciones, y **la renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas, y otros textos literarios, leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.***

En 1° y 2° año la renarración está enunciada en otro NAP. Su tratamiento se inicia en el 1° año de EGB. La capacidad de renarrar implica escuchar con atención y comprender lo escuchado.

Por ejemplo, leer para:

- Compartir lo escuchado en el ámbito familiar y que resulta desconocido para los compañeros.
- Dar cuenta de que se comprendió lo escuchado.
- Contar algo a alguien que estuvo ausente.
- Dramatizar.
- Compartir una experiencia personal de lectura o la lectura de imágenes, una película, un episodio de un dibujo animado.

Menciona subgéneros narrativos.

- Literatura de tradición oral (leyendas, mitos, cuentos folklóricos, crónicas familiares y del lugar).
- Literatura autoral: cuentos, novelas.
- Reconocimiento de los procedimientos de ficcionalización.

La selección de textos que realiza el docente y las actividades que proponga inciden para que el alumno se transforme en lector de literatura.

Además, el docente propone a los niños situaciones de escritura creativa.

Otros miembros de la comunidad (abuelos, padres, escritores) comparten con los niños situaciones de lectura y narración. Implica:

- Fórmulas de tratamiento en contextos formales (determinados por el tema de conversación, la presencia de interlocutores externos a la cotidianeidad del aula).

¹ Este NAP complejiza los aprendizajes de los años anteriores, por lo tanto, en este análisis no se reiteran los lineamientos comunes que tienen que estar presentes en las situaciones de enseñanza de todos los años del ciclo.

LENGUA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA LECTURA

La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos) y poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.

Tratamiento de la lectura: comprensión y disfrute.
Contempla el empleo de distintos portadores de textos en la lectura cotidiana.

- Anticipación del tema, del tipo de texto que se va a leer (paratexto, portador)
- Enriquecimiento del vocabulario a través de la lectura.
- Búsqueda de información específica en el texto escrito.
- Reconocimiento de palabras relevantes (claves) para la comprensión.
- Secuencia cronológica, personajes (en la narración).

Clases de textos: géneros literarios narrativo y lírico

“Disfrute” sin descuidar la interpretación.
Es importante la selección de actividades que apunten al conocimiento de la especificidad y el disfrute de la literatura. Ningún cuento o poema fue escrito para que los alumnos ejerciten sobre él, el análisis sintáctico o el reconocimiento de adjetivos, por ejemplo. Estas son actividades que no contribuyen a formar lectores.
Contempla la lectura de otros textos literarios narrativos (cuentos maravillosos, de autor) y poéticos (rondas, trabalenguas, colmos, dichos, etc).

LENGUA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA LECTURA (continuación)

*La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas y otros géneros poéticos) y **textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.***

Amplía el universo de los textos informativos, por ejemplo, noticias, folletos, artículos de revistas infantiles. Se está señalando la necesidad de leer textos de circulación social.

Propósito de la lectura: leer para aprender. Prevé la lectura de textos informativos desde el 1° año de EGB. Compromete un trabajo sistemático para el desarrollo de las habilidades de comprensión: reconocimiento de información, inferencias sencillas, secuenciación de información, incorporación de vocabulario presente en el texto.

Implica la planificación de propuestas sostenidas de lectura que contemplen variedad y cantidad de textos.

El docente es mediador entre el texto escrito y los alumnos que están alfabetizándose.

Contempla la presencia de otros adultos (familia, personas de la comunidad y de la escuela).

“El docente fomentará la interacción constante con el material escrito. Se aprende a leer y escribir desde el Nivel Inicial, leyendo y escribiendo.” (DCP)

El contacto precoz con los textos, aún no leyendo convencionalmente le permite al niño apropiarse de los distintos aspectos del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

LENGUA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA LECTURA

La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

Contempla la lectura de textos completos a cargo del docente. Se complementa con el otro NAP referido a la lectura.

El alumno lee de manera convencional, palabras y oraciones incluidas en los textos leídos por otros. De esta manera la lectura de palabras, oraciones y fragmentos de textos cobra significado.

- Reconocimiento de las unidades de la lengua escrita: palabras y frases, significado de las palabras según el contexto.
- Lectura en silencio y en voz alta.

Menciona, además, qué textos leer: cuentos, historieta, adivinanzas.

Se tiene en cuenta la lectura de imágenes, la relación que se establece entre éstas y "lo que dice" el texto.

Orienta al docente en la selección de materiales de lectura.

LENGUA SEGUNDO AÑO EGB¹

□ EN RELACIÓN CON LA LECTURA

La lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos (de manera habitual y sistemática) **de cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos, y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos** que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.

El alumno participa como lector (conoce el código lingüístico) en situaciones de lectura, es capaz de leer en voz alta.

En relación con primer año, se amplía el espectro de textos informativos y sus temáticas. El docente puede seleccionar textos cuyos contenidos coincidan con los que el alumno aprende en Ciencias Sociales.

¹ Este NAP complejiza los aprendizajes de los años anteriores, por lo tanto en este análisis no se reitera los lineamientos comunes que tienen que estar presentes en todos los años del ciclo.

LENGUA SEGUNDO AÑO EGB¹

□ EN RELACIÓN CON LA LECTURA

*La lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman **textos (en distinto tipo de letra)** con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).*

Contempla la lectura convencional de textos escritos en letra cursiva e imprenta, minúscula y mayúscula.

¹ Este NAP complejiza los aprendizajes de los años anteriores, por lo tanto en este análisis no se reiteran los lineamientos comunes, que tienen que estar presentes en situaciones de enseñanza en todos los años del ciclo.

LENGUA TERCER AÑO EGB²

□ EN RELACIÓN CON LA LECTURA

La lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) **o por el docente y otros adultos en voz alta** (de manera habitual y sistemática): cuentos, fábulas, leyendas y otros **textos narrativos literarios**; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos, y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, **descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos, notas de enciclopedia** sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.

Implica:

- La planificación de propuestas sostenidas de lectura.
- El alumno lee por sí mismo.

Se requiere crear situaciones que promuevan la lectura y la posibilidad de compartir dichas lecturas con los compañeros y el maestro; también de recrearlas.

Está indicando una presencia más importante de textos descriptivos, podrían proponerse temáticas relacionadas con el área de Ciencias Naturales.

A pesar de que el alumno lee por sí mismo, los adultos, incluido el docente, continuarán leyéndole. El maestro es narrador y lector al iniciarse la escolaridad, pero paulatinamente debe fomentar estas acciones en los niños, para que ellos se conviertan en lectores y narradores.

- Lectura de relatos con secuencia canónica.
- Reconocimiento de los procesos de ficcionalización.
- Noción de conflicto.
- Cuento tradicional, cuentos de autor.

² Este NAP complejiza los aprendizajes de los años anteriores, por lo tanto, en este análisis no se reiteran los lineamientos comunes, que tienen que estar presentes en las situaciones de enseñanza de todos los años del ciclo.

LENGUA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA

La escritura asidua de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro – dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida-, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.

Implica el sostenimiento de la acción durante el año escolar. Se escriben y se leen cartas, recetas, narraciones, invitaciones, facturas y otros textos según la intención y necesidad comunicativa. Se puede iniciar la secuencia con la lectura de modelos textuales.

Implica atender al proceso de escritura (planificación, puesta en texto, revisión).

El docente orienta el proceso de escritura y propicia la experimentación por parte del alumno de que escribir es una tarea compleja y que no puede ser un trabajo espontáneo y repentista. Da apoyo durante el proceso para que el texto escrito sea una reconstrucción de las ideas del niño. Durante el proceso de revisión, ayuda a reformular el texto orientando su corrección (¿acá qué dice? ¿falta algo? ¿con qué letra va?)

- Diseño y sostén de estrategias de escritura.
- Producción escrita individual, grupal o colectiva de textos ajustados a su formato característico.
- Reconocimiento de los elementos de la situación de comunicación escrita. (qué, a quién, para qué escribe).

Se escribe “para decir algo”, para representar significados. Por eso no es posible que se enseñen las correspondencias entre sonidos y letras aisladas, entre sonidos y palabras aisladas, sin tener en cuenta la finalidad comunicativa del lenguaje.

El docente copia al dictado, en el pizarrón el texto que los niños van elaborando de manera colectiva. Es decir, el adulto oficia de “escriba”. Durante el proceso, facilita el intercambio, orienta la observación de situaciones que a su juicio son fundamentales (por ej.: si se repiten palabras, si la idea que se desea expresar está lo suficientemente desarrollada); hace hincapié en el uso de las convenciones del sistema, por ejemplo, muestra cuándo usa la letra mayúscula.

LENGUA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA

La escritura de palabras y de oraciones que conformar un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

En este NAP, complementario del anterior, se hace referencia a la escritura convencional (alfabética) por parte del niño. En primer año se adquieren nociones del sistema notacional: palabra, sílaba, letra; a ello se suman las nociones de ortografía y sintaxis que se vayan asimilando a partir de la reestructuración y las confrontaciones con los modelos sociales de producción escrita, y con los pares.

Implica:

- Convenciones de la escritura.
- Sistema alfabético.
- Verificación de escritura de palabras y de casos de correspondencia grafema - fonema.

El alumno (o el grupo de alumnos que escribió el texto) puede evaluar su propia escritura a partir de las sugerencias de los pares, de la orientación del docente, como así también, a través de la confrontación con el modelo (por ejemplo, de la escritura de la misma palabra, realizada por el docente u otro compañero).

Se indican los posibles textos a escribir; por extensión se están sugiriendo situaciones de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo, responder por escrito a cuestionarios; la elaboración de un texto completo a través de la escritura del docente, la inclusión de dibujos, imágenes, fotografías, etc. y la escritura convencional por parte del alumno, de fragmentos de ese texto.

Desde el inicio de la alfabetización se plantea el proceso de escritura.

- Redacción de borradores, lectura y relectura, selección de aspectos parciales para la auto-corrección.

LENGUA SEGUNDO AÑO EGB³

□ EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA

La escritura asidua de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) en forma autónoma o en colaboración con el docente (discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto) conjuntamente con el maestro – dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.

Se especifican los textos que deberían escribir los alumnos.

- Narración: secuencia cronológica.
- Descripción de objetos y personas.
- Carta familiar.

También se escriben:

- Recetas
- Invitaciones
- Noticias

Señala la posibilidad de que el alumno pueda escribir él el texto completo o bien, escriba el docente.

“El alumno afronta problemas de conocimiento respecto a la lengua escrita y, en la medida en que los va resolviendo, desarrolla y adquiere un nuevo conocimiento”.

Rol activo del docente en el proceso de aprendizaje del alumno. Orienta la escritura, señala qué corregir y cómo corregir, por ejemplo, formulándoles preguntas durante el proceso de lectura: ¿qué clase de texto vamos a escribir? ¿para qué? ¿qué dirá? ¿cómo vamos a organizar el texto? ¿qué palabra puedo usar para no repetir? ¿se comprende lo que estoy escribiendo? ¿ponemos los signos de exclamación?

Es necesario que el docente contemple en la secuencia didáctica un período para la reflexión sobre los hechos del lenguaje.

³ Este NAP complejiza los aprendizajes de los años anteriores, por lo tanto en este análisis no se reiteran los lineamientos comunes que tienen que estar presentes en todos los años del ciclo.

LENGUA SEGUNDO AÑO EGB⁴

□ EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA

La escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.) respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.

“Autónoma” significa la apropiación del sistema alfabético de escritura por parte del alumno. Además, como en el NAP de 1° año, su producción está incluida en otra mayor (un texto) escrito en colaboración.

Remitirse a NAP “**En relación con la reflexión sobre la lengua y los textos**”, por ej. “La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento y la aplicación de convenciones propias del sistema”. Se recomienda trabajar con palabras de uso corriente que presenten alguna peculiaridad para ir conociendo las particularidades del sistema de escritura. El docente necesita crear la duda ortográfica en el alumno y ayudarlo a reflexionar sobre las producciones escritas para que detecte la importancia de la convención en relación con la significación.

- Convenciones de la escritura.
- Sistema alfabético de escritura.
- Tipos de letras.
- Verificación de escritura de palabras y casos de correspondencia grafema - fonema.
- Sistematizaciones ortográficas y de acentuación.
- Reconocimiento y producción de pausas en el discurso escrito y límites entre unidades.
- Aplicación de la normativa ortográfica en las producciones escritas.

⁴ Este NAP complejiza los aprendizajes de los años anteriores, por lo tanto en este análisis no se reiteran los lineamientos comunes que tienen que estar presentes en todos los años del ciclo.

LENGUA TERCER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA⁵

La escritura asidua de diversos textos – narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc. - que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone: separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página – renglón y margen-, colocar títulos, en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.

El alumno escribe textos de manera autónoma, si bien planifica y corrige con otros – sus compañeros y el docente.

Escribir un texto implica un proceso recursivo: pensarlo, buscar información, planificarlo, escribirlo, corregirlo, confrontarlo con modelo, rescribirlo (todo o en partes), editarlo.

- Escribir respetando la correspondencia fonema / grafema, separación de palabras, uso de mayúscula, márgenes, trazado convencional de grafías.

Es importante lograr que el niño incorpore el uso del punto y la mayúscula porque se trata de marcas gráficas definitorias del texto como totalidad y de las partes estructurales de éste.

Lo enunciado hace referencia al sistema alfabético de escritura o sistema de notación, a las convenciones del mismo. Además contempla aprendizajes tales como la puesta en página y la titulación de los textos que escribe. Este NAP se articula con el de Reflexión sobre la lengua y los textos.

Además de indicar la clase de texto que escribe el niño, menciona los recursos que contendrá el texto, la riqueza expresiva del mismo e indirectamente fija elementos de normativa. - guión de diálogo -. En este caso es conveniente remitir al niño a un texto con diálogo para que descubra las marcas que debe incorporar en su producción. Señala una clase de texto con estructura distinta del narrativo; por lo general las notas de enciclopedia tienen trama descriptiva y función informativa.

⁵ Es interesante observar que en tercer año no aparece la escritura de palabras y oraciones que forman textos, solamente se menciona la producción escrita de textos.

LENGUA SEGUNDO AÑO EGB

- EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA, NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS¹

La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de algunas convenciones ortográficas propias del sistema (Ej.: **bl, mp, que-qui, que - qui, etc.**).

Crear la duda ortográfica, ubicarla y reflexionar acerca de la misma en las producciones escritas. Se trata de desarrollar una conciencia ortográfica para que los niños adviertan que la escritura tiene convenciones socialmente aceptadas que deben ser cumplidas y que ellos están aprendiendo cómo hacerlo.

Paulatinamente el alumno va incorporando las denominaciones convencionales (palabra, letra, vocal, etc.). Es importante que el alumno entienda que la escritura tiene convenciones que toda persona necesita respetar, para poder comunicarse por escrito.

El docente ayuda y orienta la corrección del texto, puede proponer confrontaciones, señalar las palabras escritas con errores, mostrar cómo se escribe (modelo).

La confrontación de ideas permite que un niño cuestione lo que en ese escrito pensaba, y se plantee algún problema que hasta el momento no tenía.

Remite a saberes del sistema de escritura o sistema de notación.

Los niños comprenden las reglas del funcionamiento del sistema a través de la utilización de la escritura “para decir algo”, para representar significados.

El docente puede reproducir palabras u oraciones sacadas de las producciones de los chicos, proponerles leerlas en grupo, revisar lo que quisieron decir, corregirlas.

Indica ejemplos.

Las posibles convenciones a trabajar con los alumnos no se agotan en los ejemplos mencionados. Se requiere trabajar otras reglas: r (intervocálica y a comienzo de palabra), rr, grupos consonánticos (pl, cl, tr, pr, cr, etc.)

¹ Los NAP referidos a la reflexión sobre la lengua y los textos se incorporan este año. En el Diseño Curricular provincial estos aprendizajes están incluidos en los ejes, por ejemplo: Lengua escrita - uso y reflexión-

LENGUA TERCER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA (SISTEMA , NORMA Y USO) Y LOS TEXTOS¹

La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de algunas convenciones ortográficas propias del sistema (Ej.: mb, nr, etc.). y reglas sin excepciones (Ej.: z / ces, "aba" del pretérito imperfecto) y uso de mayúsculas.

“Se sugiere el tratamiento progresivo de los contenidos, de tal manera que la apropiación de los mismos y el desarrollo de las capacidades se realicen en forma recurrente.” (DCP)

- Verificación escrita de palabras y correspondencias grafema – fonema.
- Aplicación de normativa ortográfica en producciones escritas.
- Empleo adecuado de la escritura (trazado de distintos tipos de letras, adquisición de velocidad y ritmo de escritura).

El punto, la mayúscula, la coma, el guión de diálogo, entre otros son marcas auxiliares que no tienen ningún paralelo o sustento en la oralidad. Estas marcas aparecen en los textos escritos y por lo tanto, es desde allí donde tiene que surgir su descubrimiento. Se pueden enunciar “reglas sencillas”. La experiencia con textos leídos y la reelaboración del texto propio van a dar al alumno la posibilidad de apropiarse del sistema y sus normas.

¹ Este NAP complejiza los aprendizajes del año anterior, por lo tanto no se reiteran los lineamientos comunes aunque implican su presencia en situaciones de enseñanza. Se enuncian algunas reglas a modo de ejemplo, por lo tanto es necesario incluir otras.

CLAVES PARA ABORDAR LOS NAP DE CIENCIAS SOCIALES (EGB1)

Las Ciencias Sociales tienen como objeto de estudio la realidad social (presente, pasada, cercana o lejana). Esta es la resultante de un proceso histórico que se ha dado en un tiempo y en un espacio, que se ha iniciado en el pasado y continúa en permanente construcción.

La **realidad social** está constituida tanto por los elementos materiales que la conforman como por la imagen o representación que la sociedad tiene de ella (“imaginario social”). Es *una construcción heterogénea*, que da cuenta de las diversas interpretaciones de diferentes actores sociales “*multiperspectividad*”, que tienen distintos intereses o formas de ver y entender la realidad; que actúan según sus intereses y valores. En múltiples ocasiones esta diversidad de intereses se convierte en *conflicto* cuando alguna de las personas o grupos de personas no acuerda o sufren dificultades y llevan a cabo acciones (individuales o colectivas), para defender sus intereses, sus derechos y/o puntos de vista. Esto conlleva la necesidad de buscar *consensos*, a través de instancias de diálogo y negociación y, en algunos casos uso de las fuerzas. Todo esto muestra su *complejidad*, sus *cambios* y *permanente dinamismo* y *transformación*.

Reconocido el objeto de estudio de las Ciencias Sociales cabría reconocer cuál es el **sentido de su enseñanza en la escuela**. En la mayoría de los casos existe un abismo entre los conocimientos que se imparten y los que los alumnos y alumnas necesitan para insertarse en la realidad social en la que viven. Es imprescindible entonces *abordar unas Ciencias Sociales que atiendan las preocupaciones sociales presentes, que cuestionen y problematicen el conocimiento, que vuelvan relevante el estudio de lo social, que no promuevan la indiferencia y el desinterés de los alumnos*.

Ahora bien, cabe preguntarse entonces ¿cuál es el papel que juega la intervención docente? Desde una concepción tradicional los contenidos eran impuestos por el docente, *hoy el acento está puesto en el aprendizaje, en cómo aprenden los alumnos y alumnas, en reconocerlos como parte activa en la construcción de sus propios conocimientos*. Esto implica contemplar que los alumnos no copien sino que vayan conociendo la realidad social (presente o pasada, cercana o lejana en el tiempo y en el espacio) y la vayan significando en la medida que interactúan con ella, según los objetos que tienen a su alcance y los elementos intelectuales que poseen. El docente deberá así plantear situaciones que provoquen un desequilibrio entre los esquemas previos de los alumnos y alumnas y lo que se pretende que alcancen, que los estimule a buscar respuestas, para que vayan construyendo la realidad social, significándola.

Todo esto conlleva a pensar en un aprendizaje conceptual, apoyado en procedimientos y actitudes que permitan que alumnos y alumnas vayan enfrentándose a diferentes variables en la medida de sus posibilidades y del trabajo que el docente contemple para su aprendizaje. De este modo los conceptos no quedarán acabadamente construidos sino que se irán enriqueciendo a medida que alumnas y alumnos amplíen sus esquemas y logren insertarlos en nuevos sistemas de relaciones.

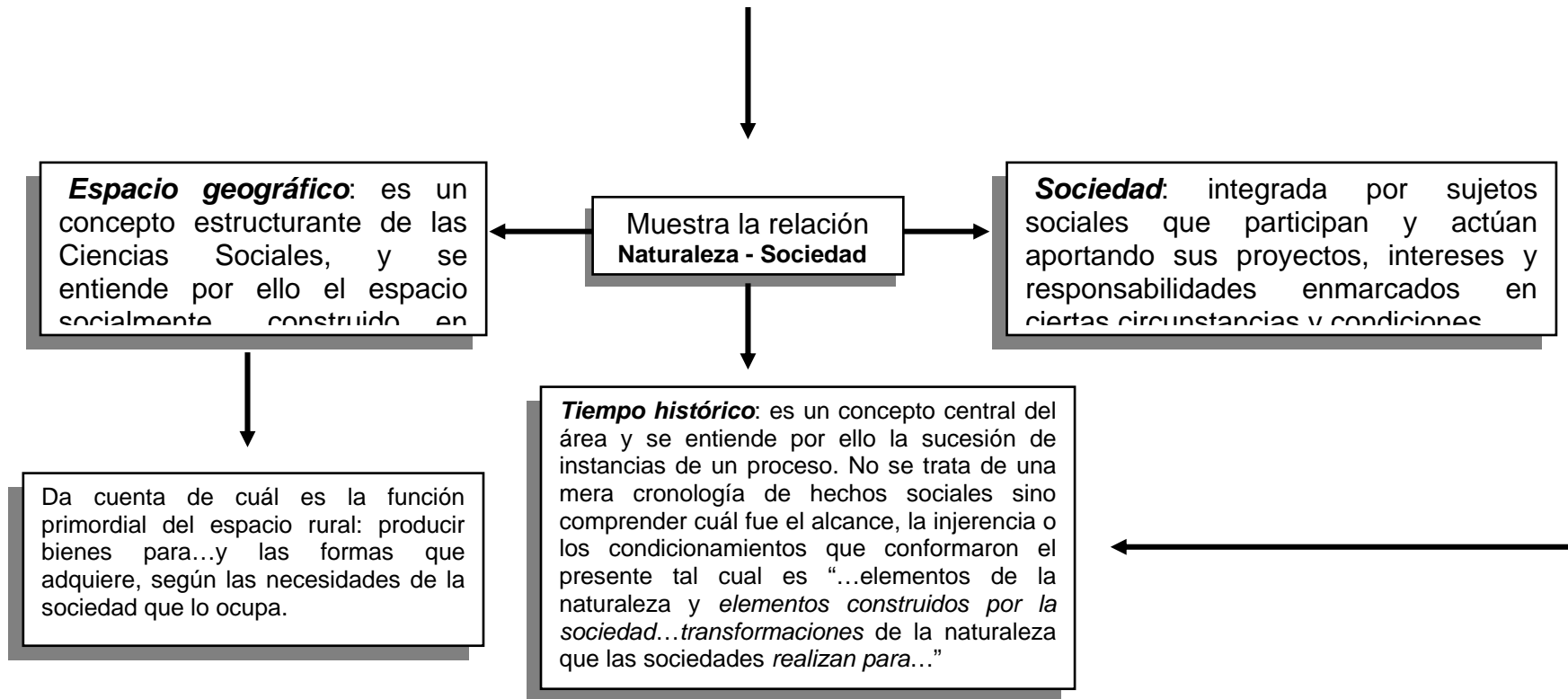
Los NAP enunciados incluyen contenidos imprescindibles para poder interpretar el contexto socio-histórico en que les toca, a los alumnos y alumnas actuar:

- Los que refieren a **“Las sociedades y los espacios geográficos”**: incorporan contenidos imprescindibles para poder interpretar la relación sociedad -naturaleza, y cómo los diferentes trabajos integrados en un proceso productivo han dado lugar a la diferenciación e interconexión de los espacios.
- Los que refieren a **“Las sociedades a través del tiempo”** muestran los cambios operados a través del tiempo por los diferentes grupos sociales, lo que permite comparar y contrastar con el presente.
- Los que refieren a **“Las actividades humanas y la organización social”** muestran cómo la sociedad civil se ha organizado para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

CIENCIAS SOCIALES PRIMER AÑO EGB

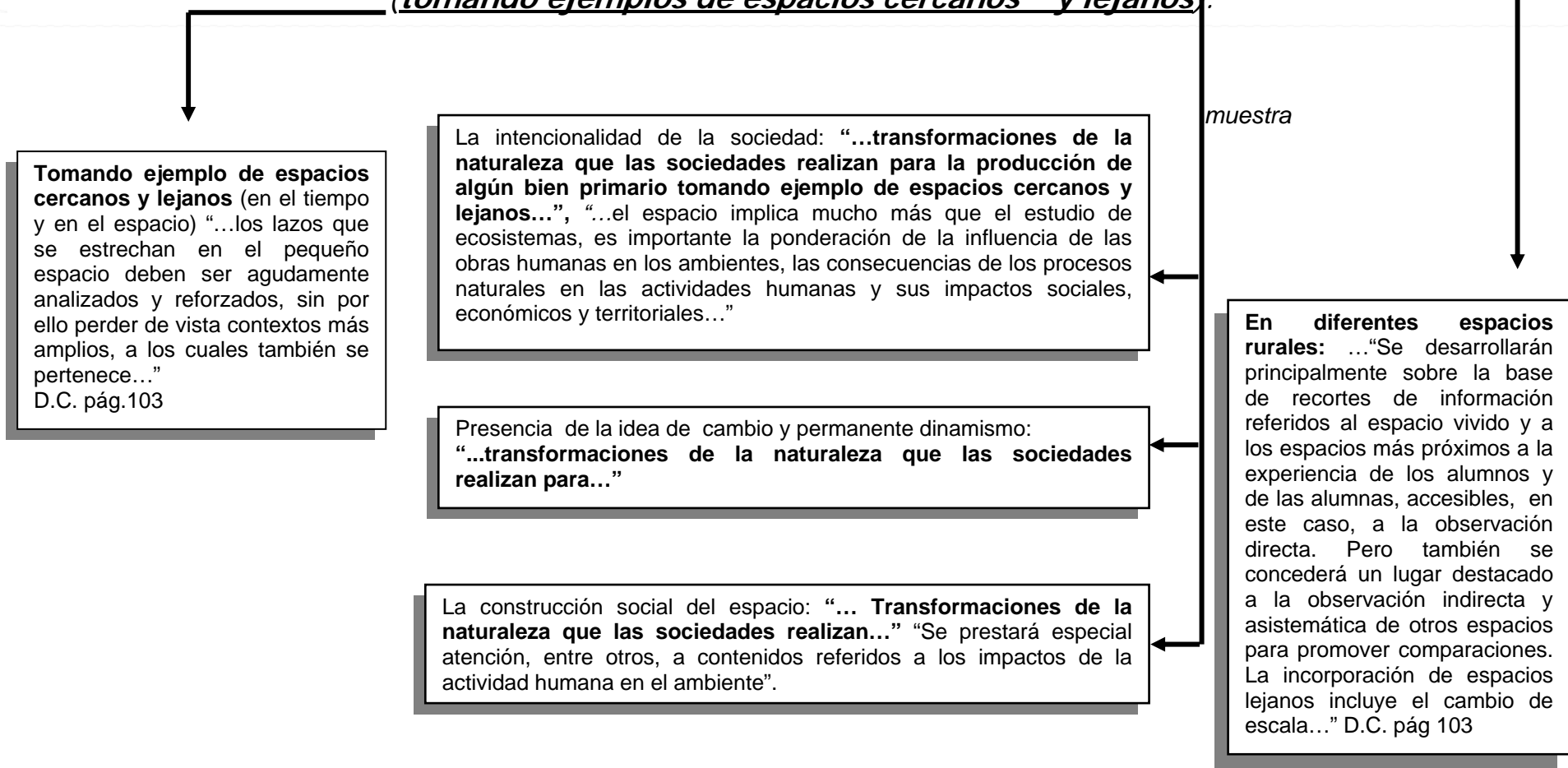
□ LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

*El conocimiento de **diversos elementos de la naturaleza y elementos contruidos por la sociedad en diferentes espacios rurales**, analizando especialmente las **transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan** para la producción de algún bien primario (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).*



□ LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS (continuación)

*El conocimiento de diversos elementos de la naturaleza y elementos construidos por la sociedad en **diferentes espacios rurales**, analizando especialmente las **transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan** para la producción de algún bien primario. (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).*



□ LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS (continuación)

El conocimiento de diversos elementos de la naturaleza y elementos contruidos por la sociedad en diferentes espacios rurales, analizando especialmente las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de algún bien primario (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).

El “conocimiento de”
implica: registrar, nombrar,
enlistar, recordar, etc.

- ◆ A partir de la observación directa o indirecta de diferentes tipos de paisajes rurales.
- ◆ **Reconocer** a través de la observación de láminas, fotografías, planos, croquis, etc. **las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de algún bien primario** (alimentos de origen animal y vegetal, indumentaria y/u otros, etc.) construcción de campos de cultivo, de sistemas de riego, galpones, instalaciones de alambrados, de aguadas, etc.
- ◆ **Identificar** distintos tipos de trabajo y de trabajadores involucrados.
- ◆ **Reconocer** a través de la escucha y/o lectura de historias de vida y textos simples cómo viven los trabajadores en las unidades productivas seleccionadas (calidad de las viviendas, acceso a servicios sanitarios, educativos, etc.).
- ◆ **Identificar** los lugares donde se comercializa la producción elegida.
- ◆ **Obtener información** a través de la visita a unidades productivas.
- ◆ **Utilizar** planos sencillos para realizar recorridos e itinerarios.
- ◆ **Registrar** la información obtenida a través de dibujos, cuadros sencillos, de doble entrada, etc.
- ◆ **Narrar** descriptivamente lo observado directa o indirectamente.

□ LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS (continuación)

*El conocimiento de diversos elementos de la naturaleza y elementos contruidos por la sociedad en diferentes espacios rurales, **analizando** especialmente las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de algún bien primario (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).*

Analizar implica señalar, comparar, diferenciar, categorizar, etc., construir cada vez mejores descripciones para llegar a comprender.

Existen dentro del NAP seleccionado, términos que van marcando la **necesidad de intervención docente**: "...conocimiento de diversos...", "...diferentes espacios rurales..."; "...analizando especialmente..."; "...que las sociedades realizan para..."; "... tomando ejemplos..."

Para analizar podrá, por ejemplo:

- ◆ **Analizar** planos sencillos que representen las unidades productivas seleccionadas para identificar las diferentes actividades que se realizan: potreros, casas del encargado, galpones, rutas, caminos, etc. (forma y función)
- ◆ **Adquirir vocabulario específico** vinculado con los espacios rurales abordados.

Lo propuesto anteriormente actúa a modo de ejemplo, lo que implica que cada docente podrá ampliar o variar las estrategias metodológicas a utilizar en función de su propia intencionalidad, de su propio contexto.

Deberá ofrecerse a alumnos y alumnas un abordaje que contemple:

La complejización del espacio rural: "...Elementos de la naturaleza y elementos contruidos por la sociedad".

"...La propuesta pretende desarrollar contenidos que vinculen el medio social y el espacio físico. Cada uno de ellos posee dimensiones y dinámicas que les son específicas...Diseño Curricular Provincial.

1° ciclo, pág. 103

Reconocer la realidad social como objeto de estudio.

Una realidad social compleja que debe ser abordada teniendo en cuenta una causalidad múltiple. Esa realidad social la constituyen las diferentes sociedades y sus problemáticas en relación con los tiempos y los espacios que ellos generan, es decir el hombre como ser social y como constructor de relaciones témporo-espaciales que son fruto de esa interacción.

DGP, pág. 99

CIENCIAS SOCIALES TERCER AÑO EGB

□ LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS

El conocimiento de las principales relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales cercanas y lejanas, locales y regionales) a través del análisis de las distintas etapas que componen un circuito productivo (agrario, comercial e industrial) enfaticando en la identificación de los principales actores intervinientes.

Para poder lograr este conocimiento es imprescindible que los alumnos se hayan apropiado de los conocimientos priorizados en los NAP de 1º y 2º Año.

Es falso pensar en la dicotomía campo - ciudad; agro - industria. En ambos se despliegan actividades que se interconectan, se complementan.

Es posible lograrlo a partir de:

- Conocer a través de la lectura de textos expositivos variados, videos, películas, documentales, avisos publicitarios, fotografías, etc. cómo los espacios rurales y los urbanos se organizan para producir, distribuir y consumir bienes de distinto tipo
- Reconocer que la mayor parte de la producción agropecuaria responde a las demandas de los consumidores que viven en áreas urbanas y que las tecnologías (semillas, maquinarias, conocimiento experto, etc.) utilizadas en el espacio rural son innovaciones propias del mundo urbano.

...poner énfasis en identificar y caracterizar los "sujetos protagonistas" del circuito: identidad, origen, número, lugar de residencia, forma de vida, etc.

□ LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS (continuación)

*El conocimiento de las principales relaciones que se establecen entre áreas urbanas y rurales (cercanas y lejanas, locales y regionales) a través del **análisis de las distintas etapas que componen un circuito productivo (agrario, comercial e industrial)** enfatizando en la **identificación de los principales actores intervinientes.***

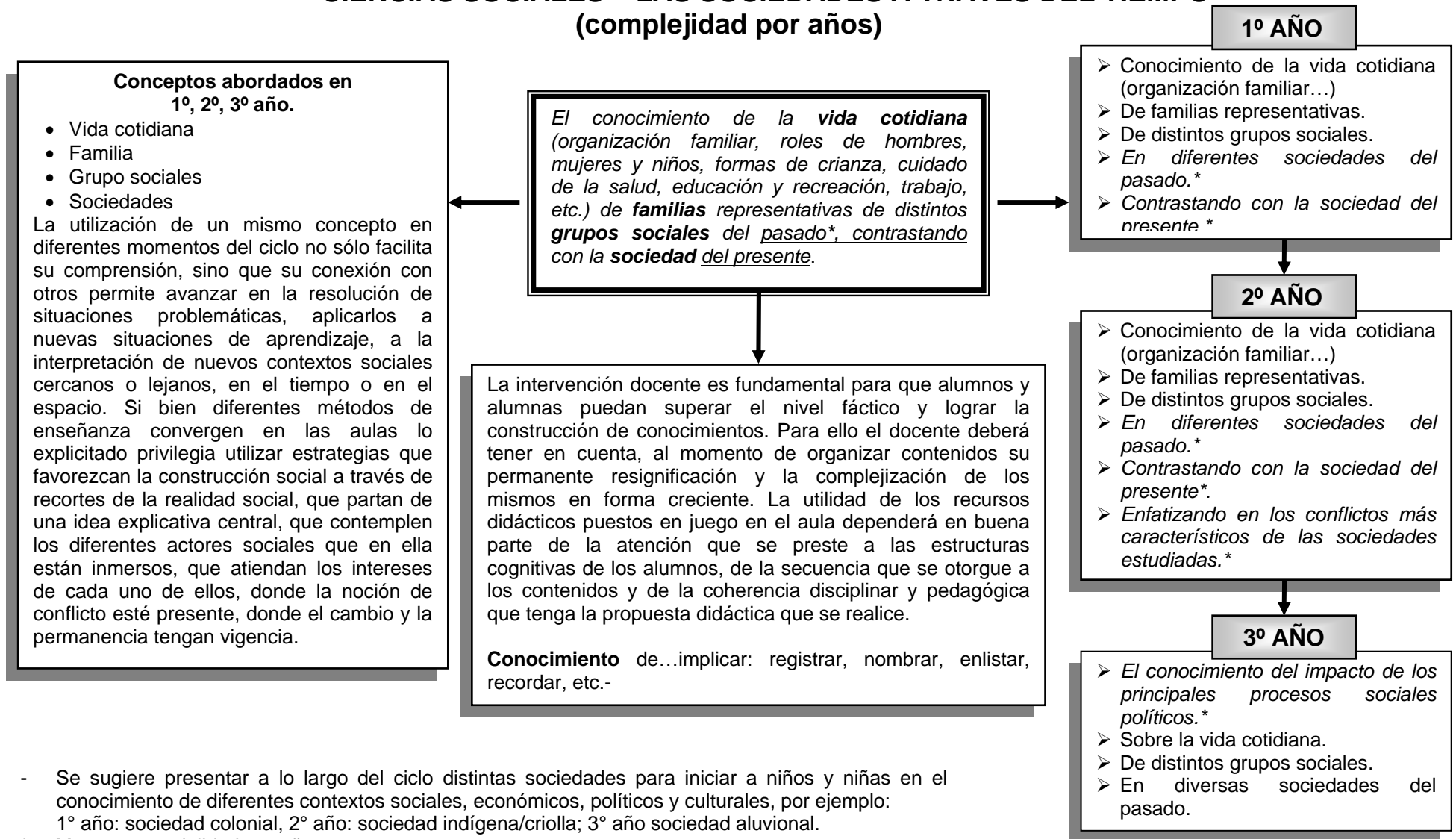
Analizar un *circuito productivo* implica "...**considerar y relacionar** las distintas fases o etapas del proceso productivo, modos de organización de la producción, los actores sociales y los agentes económicos intervinientes".

Circuito productivo es un conjunto de encadenamientos que se verifican dentro de una misma actividad productiva y que se vinculan entre sí dando lugar a un proceso secuencial y obligado, que va desde la obtención de la materia prima inicial hasta la entrega del producto elaborado al mercado de consumo final. (Rofman y otros).

Es posible a partir de:

- Conocer un circuito productivo que dé cuenta de la incorporación de nuevas tecnologías, de la diversificación de los trabajos y las técnicas, etc. a través de la consulta de diferentes fuentes de información y de la realización de visitas a diferentes establecimientos correspondientes a alguna de las etapas del circuito elegido.
- Elaborar preguntas para realizar en entrevistas y obtener información relacionada con alguna etapa del circuito.
- Registrar la información obtenida a través de textos, dibujos, cuadros de doble entrada, etc.
- Utilizar material cartográfico diverso para localizar las diferentes etapas del circuito.

- CIENCIAS SOCIALES – LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO – (complejidad por años)



- Se sugiere presentar a lo largo del ciclo distintas sociedades para iniciar a niños y niñas en el conocimiento de diferentes contextos sociales, económicos, políticos y culturales, por ejemplo: 1º año: sociedad colonial, 2º año: sociedad indígena/criolla; 3º año sociedad aluvional.

* Muestra complejidad por años

CIENCIAS SOCIALES PRIMER AÑO EGB

□ LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

El **conocimiento de la vida cotidiana** (organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, cuidado de la salud, educación y recreación, trabajo, etc.) **de familias representativas de distintos grupos sociales en diferentes sociedades del pasado, contrastando con la sociedad del presente.**

Permite centrar la propuesta en universos comprensibles para los niños/as...a fin de facilitar comparaciones con cuestiones que les son familiares. Abordar la "vida cotidiana" en la escuela permite "adecuarse a las diferentes dimensiones de la realidad social a través de conocer los diferentes actores sociales", sus vivencias, relaciones, intereses, etc.

Se seleccionarán contenidos referidos a los aspectos más característicos de la vida cotidiana, a fines de facilitar comparaciones con cuestiones familiares a los niños y las niñas.

A través de:

- La identificación de diferentes formas de organización familiar, de los roles de hombres, mujeres y niños, de formas de crianza, educación y recreación.
- Conocer objetos y sus usos.
- Identificar trabajos que se realizan para garantizar el sustento y la manutención familiar.
- Comparar formas de vida estudiadas con forma de vida del presente.
- Reconocer cambios y permanencias en la historia familiar y de la localidad.

..."diferentes contenidos procedimentales permitirán vincular a los alumnos/as con el pasado, por lo que es conveniente introducir varios de estos contenidos DCP.pág. 105-106

A través de:

- Escuchar y/o leer textos breves.
- Observar fotografías de época, (se podrá recurrir a las que puedan aportar los alumnos).
- Visitar museos.
- Armar colecciones.
- Utilizar y analizar distintos tipos de fuentes para obtener información de las sociedades seleccionadas: escritas, gráficas, cartográficas, etc..-
- Utilizar convenciones temporales: antes, después, cuando las abuelas eran, etc.
- Ubicar información en líneas de tiempo.
- Narrar.

□ LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO (continuación)

*El conocimiento de la vida cotidiana (organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, cuidado de la salud, educación y recreación, trabajo, etc.) de **familias representativas de distintos grupos sociales en diferentes sociedades del pasado, contrastando con la sociedad del presente.***

...da cuenta de los modos en que determinados grupos sociales se han ido transformando a través del tiempo.
"D.C. P. pág. 103

Contrastar familias del pasado con las del presente permite trabajar el concepto de *familia* como un concepto social desde una perspectiva pluricultural y no (como ocurre a menudo) teniendo como objetivo de estudio la familia de cada uno de los alumnos/as.

..."este acceso al pasado puede realizarse desde cualquier punto y lugar, lo más conveniente es el estudio del pasado inmediato en virtud de poder vincularlo con las experiencias de las alumnas y los alumnos y, en consecuencia facilitar su comprensión: ello sin desestimar las posibilidades que ofrece el tratamiento de otras situaciones del pasado más remoto..."
D. C. P.pág. 105

...se favorece la construcción del concepto de tiempo histórico y se reconoce el pasado desde el presente para lo cual se utilizan categorías tales como ahora, hace mucho tiempo, antes, después, al mismo tiempo.
D.C. P. pág. 105

CIENCIAS SOCIALES SEGUNDO AÑO EGB

□ LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

El conocimiento de la vida cotidiana de familias representativas de distintos grupos sociales en ***diversas sociedades del pasado¹***, ***enfazando en los conflictos*** más característicos de las sociedades estudiadas.

Permitirá que los alumnos y alumnas puedan reconocer a la sociedad como una organización compleja, identificar su estructura y su dinámica, reconocer y valorar el protagonismo de los actores sociales y la diversidad cultural que las **diferentes experiencias históricas** evidencian.

Implica reconocer problemas en la vida cotidiana de las sociedades seleccionadas y las formas en que los resolvieron o resuelven. Por ejemplo, para lograr alimentos, tener trabajo, viajar, atender la salud, acceder a la educación, etc.

Un *conflicto* se produce cuando personas o "grupos sociales" que tiene dificultades deciden realizar acciones, individuales o colectivas, para defender sus derechos, sus intereses y sus punto de vista.

A partir de:

- Escuchar y/o leer textos breves, de la observación de películas, documentales, observación de fotografías, relatos, leyendas.
- Utilizar y analizan distintos tipos de fuentes de información: escritas, gráficas, cartográficas, materiales, testimoniales.
- Utilizar fuentes de información cartográfica diversas (mapas de Argentina, mapas de provincia, planos de la localidad).
- Utilizar convenciones temporales, tales como antes, después, hace muchos años, al mismo tiempo, aplicadas al contexto histórico estudiado y al presente.
- Utilizar información, líneas de tiempo.

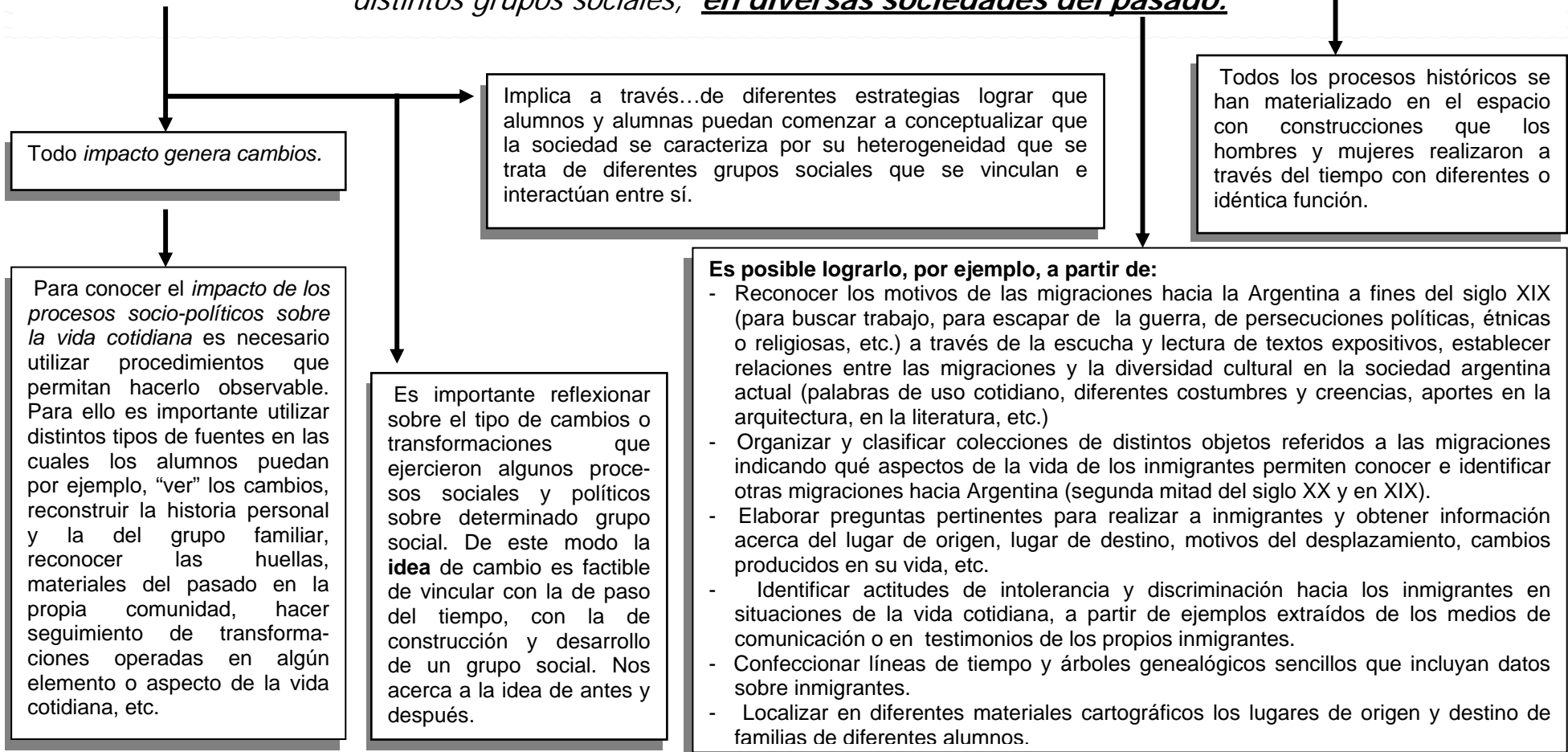
- Identificar y contrastar diferentes formas de organización familiar, roles de hombres, mujeres y niños, formas de crianza, tipos de vivienda, formas de gobernar, de curar enfermedades, de comerciar, de gobernar, de viajar en las sociedades estudiadas.
- Identificar tipos de trabajos para garantizar al sustento y la manutención en las sociedades estudiadas.
- Análisis de objetos de la vida cotidiana y sus usos.
- Reconocer cambios y continuidades en la historia familiar y partes de...
- Comparar, contrastar formas de vidas estudiadas con formas de vida del presente...
- Etc.

¹ Por ejemplo: Sociedad Indígena / Criolla

CIENCIAS SOCIALES TERCER AÑO EGB

□ LAS SOCIEDADES A TRAVÉS DEL TIEMPO

El conocimiento del impacto de los principales procesos sociales y políticos sobre la vida cotidiana de distintos grupos sociales, en diversas sociedades del pasado.



CIENCIAS SOCIALES PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES HUMANAS Y LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

El conocimiento de que en las sociedades existen instituciones que dan distinto tipo de repuestas a las necesidades, deseos, elecciones e intereses de la vida en común, (por ejemplo: escuelas, hospitales, sociedades de fomento, clubes, ONGs centros culturales, cooperativas, etc.).

Implica poder reconocer qué significa la vida en común.

Es posible lograrlo a través de:

- Establecer relaciones entre algunas necesidades de la vida en común y las características de las instituciones que las atienden, los cambios y permanencias de distintos contextos sociales de la actualidad o del pasado, a través de la escucha y/o lectura de variedad de textos adaptados a la red; de la observación de imágenes como fotografías, láminas, películas, videos, etc.
- Identificar la forma en que diferentes instituciones (escuelas, hospitales, etc.) resuelven necesidades educativas, sanitarias, u otras a través de cuestionarios y observaciones realizados durante visitas a diferentes instituciones.
- Comparar los servicios prestados por las instituciones en contextos contrastantes de nuestro país y de otros (por ejemplo en escuelas rurales multigrado y escuelas de grandes ciudades; en hospitales de alta complejidad y salas de primeros auxilios u otras).
- Utilizar fuentes de información cartográfica diversas (mapas de Argentina, mapas de provincia, planos de la localidad) para localizar los ámbitos donde las instituciones estudiadas prestan sus servicios.

En el seno de la sociedad existen diferentes redes de relaciones vinculadas con los distintos tipos de necesidades, intereses y objetivos de las partes involucradas o partícipes. Estas relaciones han dado lugar a diferentes instituciones, desde las instituciones sociales primarias, hasta las que muestran la interacción entre la Sociedad Civil y el Estado.

Las **instituciones** dan respuesta a las cada vez más complejas exigencias de la vida en sociedad.

- Ejercen control y aseguran la acción coordinada de la Sociedad.
- Las instituciones poseen "normas" que regulan su funcionamiento.
- Las normas cambian, van adaptándose a los cambios de la sociedad.

CLAVES PARA ABORDAR LOS NAP DE CIENCIAS NATURALES (EGB1)

“ (...) El sabio debe ordenar, se hace la ciencia con hechos como una casa con piedras, pero una acumulación de hechos no es una ciencia, igual que una montaña de piedras no es una casa.”

Jules Henri Poincaré

En el siglo XXI, estar alfabetizado implica mucho más que poder leer y escribir o calcular, ya que no tener cierto grado de comprensión de las ideas científicas, equivale a quedar excluido de los elementos de la cultura común, de manera muy similar a la de una persona que no sabe leer. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las Ciencias Naturales, adquiere nuevos significados, pues este tipo de conocimiento no se puede aprender simplemente de la experiencia, sino que requiere ser transmitido a partir de una enseñanza cuidadosamente planificada.

La formación científica básica es una cualidad que debe desarrollarse gradualmente a lo largo de la vida, con diferentes grados y niveles de comprensión, en función de la edad, los temas abordados y los contextos culturales y sociales. De aquí se desprende que la alfabetización es un proceso largo y complejo que es necesario abordar desde los primeros niveles de la escolaridad con el fin de que la escuela contribuya con la formación de una competencia científica básica. Ello debe ser una finalidad esencial y de referencia permanente para la educación en ciencias.

En un nivel práctico, la comprensión de las ideas científicas puede ayudar a las personas a tomar decisiones (por ejemplo, acerca de su dieta, su salud y en general sobre su estilo de vida) así como desarrollar sus propios argumentos y examinar críticamente las ideas acerca de los fenómenos naturales.

Es así que, dado el impacto de los productos de las Ciencias en la vida cotidiana y el de las ideas científicas en nuestra cultura común, la educación científica es considerada un aspecto central en el curriculum escolar para todos los alumnos. En este nivel, la ciencia no sólo permite desarrollar la curiosidad innata de los niños por su entorno natural, sino que también propicia hábitos de observación sistemática y uso del lenguaje preciso para propósitos descriptivos.

Pero, para construir las representaciones y conceptos básicos a lo largo de la EGB, los alumnos deben tener la oportunidad de interactuar con una amplia variedad de fenómenos desde los inicios de su escolarización, investigando no sólo su comportamiento, sino también aprendiendo a hablar y escribir de ellos. Así comienza el largo proceso de construir

representaciones y desarrollar habilidades para producir y comprender argumentos científicos usando evidencia confiable y consensuada para sustentar las conclusiones. De esta forma, se inicia al niño en la capacidad para razonar a partir de la evidencia y de usar conceptos e ideas claras y precisamente definidos.

Por otro lado, la adquisición de una base de datos sobre el mundo natural es válida en el sentido que permite al alumno conocer orgánicamente ciertos aspectos del mundo en que vive, observar detalladamente, hacer preguntas y buscar relaciones.

En conclusión, la formación científica implica, en el sentido planteado, “dar sentido al mundo” que nos rodea (Pozo y Gomez Crespo, 1998). No se trata de conocer la mayor cantidad posible de datos de forma desordenada y desvinculados de la vida real, sino de desarrollar una explicación del mundo y habilidades de pensamiento para comprender e interactuar de modo efectivo con la realidad cotidiana y, por lo tanto, ser capaces de tomar decisiones conscientes y responsables, a partir de dicha comprensión.

ORIENTACIONES PARA LA LECTURA

- La formulación de los NAP se enmarca en la conceptualización de la “Alfabetización Científica”: plantearse preguntas y anticipaciones, realizar observaciones y exploraciones sistemáticas, comunicarlas, contrastar sus explicaciones con las de los otros y aproximarse a las propuestas por los modelos científicos. Ello pondrá en juego una dinámica de habilidades cognitivas y manipulativas, actitudes, valores

y conceptos, modelos e ideas acerca de los fenómenos naturales y la manera de indagar sobre los mismos.”

- Los saberes presentan una unidad conceptual, ya que se centran en un trabajo encuadrado alrededor de conceptos estructurantes para todo el ciclo: la DIVERSIDAD (de materiales, de seres vivos, de fenómenos físicos, de paisajes, etc), sobre los aspectos comunes (UNIDAD) dentro de la diversidad y sobre los CAMBIOS que se producen en los seres vivos, los materiales, los paisajes, etc.. Se trabaja en algunos NAP (en especial en 3er.año) con el concepto de INTERRELACIONES iniciando una aproximación a la construcción de conceptos que se trabajan en otros ciclos.
- El uso del término **comprensión** que se repite en la enunciación de varios NAP hace referencia a una visión que considera cómo se relacionan los datos y conceptos individuales en un mosaico más amplio con características propias del conjunto. Se revela y se desarrolla la comprensión cuando se es capaz de “hacer cosas” con el conocimiento que se tiene, por lo tanto no sólo se apunta a tener información. Por ejemplo, en lo que hace a la diversidad de seres vivos el alumno podrá describirla, proporcionar ejemplos, comparar o agruparlos permitiendo ir “más allá” de la información suministrada. La comprensión es abierta y gradual, no es algo que “se da o no se da”.
- Desde el punto de vista procedimental, los NAP enfatizan sobre aspectos exploratorios. El papel de la intervención docente será el de ampliar y sistematizar las observaciones de los chicos, anticipar lo que esperan

encontrar antes de realizar la observación, además incorporar acciones de planificación, observación y registro. Todo esto facilitará a los alumnos ampliar una “base de datos” organizada, con sentido, con información recuperable y datos conectados entre sí, que tendrán valor en sí mismos y que, a su vez son necesarios para la construcción de nuevos conocimientos durante los ciclos posteriores de escolarización.

- En algunos casos se realizarán diseños exploratorios autónomos como diseños experimentales con ayuda del maestro, a veces poniendo en juego el control de variables. Esto permite explicitar las anticipaciones de los alumnos, la búsqueda y sistematización de datos y la enunciación de inferencias y conclusiones.
- Los saberes priorizados articulan criterios de índole cognoscitiva con otros que responden a las necesidades educativas desde el punto de vista social, cultural y político. Contemplan la capacidad de abstracción y desarrollo de habilidades. Por ejemplo se presentan desde lo más simple a lo más complejo, de lo general a lo particular. Se estimulan procedimientos que impliquen desde “identificar “ hasta “establecer relaciones”, es decir hay un grado creciente de complejidad desde el “planteo de preguntas” y “anticipaciones” hasta el “uso de formas

de comunicar y expresiones más complejas”, desde “exploraciones sencillas” hasta el diseño y desarrollo de experiencias” con ayuda del docente.

- Por otra parte, se recomienda valorar el rol central del lenguaje en la enseñanza de las ciencias, y en la construcción de ideas, por lo que es importante generar situaciones que promuevan la oralidad y la escritura para poder comprender los modos científicos de ver el mundo a partir de leer, hablar, escribir y pensar sobre ellos.
- En los NAP del subtítulo “En relación con los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios” se enuncian saberes que tienden a promover una “cultura de cuidado” de sí mismo, de los seres vivos, del ambiente. Se puede observar que hay un grado de complejidad creciente de primer año a tercero, que conservan los conceptos estructurantes, DIVERSIDAD y UNIDAD para abordar descripciones externas del cuerpo humano, semejanzas y diferencias entre las personas y las etapas de vida y el desarrollo de hábitos saludables. En este sentido la intervención docente debería prever actividades donde se discutan las posibilidades y ventajas de estas conductas.

CIENCIAS NATURALES – PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS

*La comprensión de que existe una **gran diversidad de seres vivos** que poseen **algunas características comunes** y otras diferentes y que estas características **sirven para agruparlos***

Apunta a observar, distinguir y describir una gran variedad de seres vivos, con el fin de reconocer su diversidad. El docente guiará a los alumnos en la identificación de algunas características que permitan mirar lo conocido con otros ojos. También deberá plantearse los límites del entorno guiando las exploraciones sobre la diversidad de animales, plantas y personas. El trabajo propuesto permitirá a los alumnos ampliar su “base de datos” sobre la diversidad y brindará oportunidades para construir algunas categorías, además de incorporar vocabulario específico .

La comparación de los diversos seres vivos y la identificación de sus semejanzas y diferencias permitirá que los alumnos los agrupen en función de distintas características en común. Esto permitirá construir criterios de clasificación, teniendo en cuenta los saberes previos de los alumnos sin la intención de determinar categorías científicas.

A partir de la caracterización de distintos seres vivos, el docente guiará a los alumnos en la identificación de características comunes a algunos de ellos. Esto les permitirá aproximarse al concepto de unidad de la vida.

CIENCIAS NATIURALES SEGUNDO AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS

La **COMPRENSIÓN** de que existe una gran diversidad de seres vivos que **poseen características, formas de comportamiento y modos de vida** relacionados con el ambiente en que viven, identificando algunas de sus **necesidades básicas y nuevos criterios para agruparlos.**

Las diversas características que hacen a la diversidad de la vida (morfológicas, de comportamiento o modos de vida) se relacionan con la necesidad de los organismos de adaptarse a un determinado ambiente para poder sobrevivir y reproducirse. Por lo tanto, comenzar a establecer relaciones entre los seres vivos y su ambiente permitirá ir sentando las bases para construir la idea de adaptación.

A partir de situaciones concretas, tales como, el cuidado de seres vivos (plantas o animales) o la observación en acuarios o terrarios se podrán identificar algunas necesidades básicas (agua, luz, alimento, temperatura, etc.). Esto contribuirá a desarrollar la idea de ser vivo y de sus características comunes. También puede enfocarse el análisis en las diferencias permitiendo trabajar la unidad y diversidad de la vida como conceptos estructurantes.

Se debe promover el uso de otras formas de agrupamiento de los seres vivos con el fin de ir acercándose progresivamente a las científicas. A partir de la identificación de algunas características diferenciales se podrán construir nuevas categorías de clasificación (cantidad y tipo de miembros, presencia de mamas, tipos de tegumentos, tipo de alimentación, tipo de raíz, tipo de hoja, etc.)

CIENCIAS NATURALES TERCER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LOS SERES VIVOS: DIVERSIDAD, UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS

La **COMPRESIÓN** de que los seres vivos poseen estructuras, funciones y comportamientos específicos y de las interacciones de las plantas, animales y personas, entre sí y con su ambiente.

Este enunciado, si bien está enmarcado en la idea de unidad y diversidad, apunta básicamente a la descripción de estructuras, funciones y comportamientos propios de cada especie –por ejemplo tipos de patas, de hojas, raíz, aparato bucal, etc.- Esta descripción puede permitir la comparación con otras especies similares o emparentadas, así como la relación con las adaptaciones al medio – por ejemplo el tipo de aparato bucal y su relación con la forma de alimentarse o el tipo de hoja y su relación con la humedad del ambiente- El docente deberá proporcionar oportunidades para la observación sistemática y guiada, que permita a los alumnos reconocer y describir características específicas de animales, plantas y personas (tipos de hojas, formas de locomoción, modos de reproducción, etc.) y establecer relaciones entre dichas características y la posibilidad de sobrevivir y reproducirse en un ambiente determinado. Se continuaría de esta manera con la introducción de la idea de adaptación iniciada en segundo año.

Permite introducir la idea de que los seres vivos no están aislados sino que interactúan entre sí y con el medio. Deberá comenzarse con situaciones concretas a partir de un recorte del ambiente que permita al alumno reinterpretar lo conocido así como ampliar información y complejizar sus ideas sobre los seres vivos y su ambiente. El docente podrá planificar salidas de campo y exploraciones sencillas para guiar al alumno en la identificación y registro de algunas interacciones de los seres vivos entre sí y con su ambiente (alimentación, reproducción, producción de desechos, etc.).

CIENCIAS NATURALES PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LOS MATERIALES Y SUS CAMBIOS

La **COMPRESIÓN** de que existe una **gran variedad de materiales**, y que éstos **se utilizan para distintos fines, según sus propiedades.**

Implica comenzar a trabajar con la **diversidad** a partir del reconocimiento de algunos materiales y objetos construidos con ellos observando que tienen distintos atributos (color, textura, flotación, capacidad de absorber agua, etc). Se deberán identificar algunas características comunes que permitan agruparlos. Esto permitirá que los alumnos enriquezcan y complejicen los conocimientos que ya tienen de los materiales a partir de su experiencia cotidiana, para mirar lo conocido con otros ojos o aproximarse al conocimiento de nuevos materiales.

Una vez identificadas las propiedades, éstas pueden relacionarse con sus usos (materiales que sirven para abrigar, para absorber agua, para soportar peso, etc.)
El docente debería estimular el planteo de preguntas y respuestas, guiar las observaciones y exploraciones de forma sistemática sobre objetos de uso cotidiano y los materiales que los forman, con el fin de establecer relaciones entre las propiedades observadas y el uso de cada material. El docente deberá propiciar que los alumnos formulen sus propias explicaciones con el fin de que vayan construyendo sus propias teorías sobre las propiedades de los materiales y sus usos.

Una propiedad es el atributo o característica esencial de un material que permite identificarlo. Para aproximar al alumno a esta idea el docente deberá presentarle oportunidades para que reconozca la presencia de un material a partir de sus propiedades. Para ello se puede, por ejemplo, comparar materiales sólidos respecto de una misma propiedad (si es duro, si flota, si se raya fácilmente, etc.).

CIENCIAS NATURALES PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LOS FENÓMENOS DEL MUNDO FÍSICO

La **COMPRENSIÓN** de que una **acción mecánica puede producir distintos efectos en un objeto, y que éste resiste a las mismas de diferente modo, de acuerdo al material del que está conformado**

La observación de los efectos de las acciones mecánicas permitirá introducir la idea de resistencia de un material a partir de la exploración, observación, descripción y registro de los cambios ocurridos en cada situación (se partió, se dobló, etc.).

Se visualiza en este enunciado la relación causa-efecto, es decir, cómo una **acción mecánica** (golpear, comprimir, partir, etc.), produce un **efecto en el material** (se aplasta, se deforma, etc.).
Se podrán planificar situaciones que permitan la realización de observaciones, exploraciones sistemáticas y sencillas actividades experimentales guiadas por el docente.
También se deberá ir incorporando el vocabulario específico a partir de la identificación de acciones mecánicas con un lenguaje preciso (por ejemplo: estirar, comprimir, torcer, aplastar, abrir, partir, etc.).

La resistencia en diferentes materiales permite trabajar las ideas de unidad, diversidad y cambio.
Diversidad: pues se considera el efecto de acciones mecánicas en distintos materiales.
Unidad: algunos materiales responderán de forma similar por lo que pueden agruparse en función de una propiedad en común.
Cambio: debido a las acciones mecánicas sobre los distintos materiales se pueden producir modificaciones en los mismos (se aplastan, se rompen, etc.)

CIENCIAS NATURALES PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS

La **aproximación al concepto de paisaje** como el conjunto de elementos observables del ambiente (incluyendo el agua, el aire, la tierra, el cielo, los seres vivos), reconociendo su **diversidad**, algunos de sus **cambios y posibles causas**, así como los **usos** que las personas hacen de ellos.

La idea de paisaje tiene en cuenta al conjunto de elementos del ambiente natural visibles desde un lugar determinado. El maestro guiará la observación de estos elementos —el suelo, el agua, los seres vivos, el cielo— para que los alumnos reconozcan los rasgos más sobresalientes y los registren por medio de dibujos y descripciones. Se debe promover el debate oral y la producción escrita que permitan ir sistematizando la idea de paisaje. Esta idea permite abordar los contenidos de las geociencias a lo largo de la EGB, lo que en el diseño curricular provincial se aborda en forma parcial en el eje 4, la Tierra y sus cambios.

En lo que hace a cambios y sus causas, el docente debe planificar situaciones que permitan observar, analizar y registrar en distintos formatos, un paisaje a lo largo del tiempo (fenómenos atmosféricos, cambios estacionales, erosión, cambios provocados por el hombre, etc.)

A partir de las características identificadas el maestro orientará a los alumnos en el reconocimiento de la relación entre algunos rasgos del paisaje y el uso que se hace de ellos, como por ejemplo, el tipo de suelo o el clima con posibles usos en agricultura y ganadería o la presencia de algún rasgo que lo haga interesante desde el punto de vista turístico (presencia de playas, lagunas, bosques, etc.)

Se deben observar, analizar y comparar las características de distintos tipos de paisajes (diferencias y semejanzas en el suelo, el clima, la vegetación o el relieve por ejemplo). Se podrá ir construyendo de esta forma la idea de diversidad de paisajes. A partir de aquí, pueden agruparse según diferentes criterios, propios del alumno o propuestos por el docente (intensidad de lluvias, relieve, etc.) identificando patrones comunes entre ellos (unidad) Para ello se pueden visitar ambientes próximos, complementando la propuesta con la observación de fotos y videos.

CIENCIAS NATURALES SEGUNDO AÑO DE EGB

□ EN RELACIÓN CON LA TIERRA, EL UNIVERSO Y SUS CAMBIOS

El reconocimiento de la diversidad de geoformas presentes en los paisajes y la comprensión de los cambios, los ciclos y los aspectos constantes del paisaje y el cielo

El docente planificará situaciones para que los alumnos observen directa o indirectamente diferentes paisajes con el fin de reconocer y describir distintas geoformas: llanuras, montañas, mesetas, ríos, lagos, etc. A partir de aquí, se podrán identificar semejanzas (entre ríos, lagos, mares, montañas, llanuras, etc.) y diferencias (por ejemplo diferencias entre un río, una laguna, etc.). Esto permitirá que los alumnos realicen agrupamientos según una característica simple, como por ejemplo la pendiente, la elevación, la salinidad, etc.
Se observa en esta propuesta que se mantienen las ideas estructurantes del área, unidad y diversidad.

Se planificarán situaciones que permitan avanzar en la construcción de esta idea que se comenzó a desarrollar en primer año. Para ello se continuará con observaciones guiadas por el maestro, el registro en diferentes formatos (gráficos, escritos) y la comunicación así como la lectura y comprensión de textos adaptados al nivel, incorporando progresivamente algunas palabras del vocabulario específico.

Este aspecto se refiere al análisis de fenómenos que se repiten en un orden determinado, como por ejemplo, los días y las noches o las estaciones. Para iniciar a los alumnos en esta temática se los podrá guiar en la percepción y registro del movimiento aparente del sol y de su vinculación con el transcurso del tiempo. Esto se completará con la lectura y producción de textos orales y escritos.

En este caso, se podrá, a partir de la observación y análisis de un paisaje en el tiempo, rescatar las características propias y permanentes que hacen a los patrones que lo identifican y lo diferencian de otros (tipo de relieve, salinidad, profundidad de un cuerpo de agua, etc.).

CLAVES PARA ABORDAR LOS NAP DE MATEMÁTICA (EGB1)

En el Área de Matemática, en las palabras que preceden a la enunciación de los NAP se muestra claramente el modelo pedagógico que se deberá implementar en las aulas.(NAP, pág. 15).

Este es el de la enseñanza basada en la resolución de problemas, teniendo el problema un momento en el que también se convierte en objeto de enseñanza.

Históricamente en la hora de matemática se resuelven problemas. Pero es necesario entender qué significa colocarlos en el rango de “ modelo”, fuera de la instancia de utilización como instrumento de aplicación de un conocimiento.

En primer lugar, es indispensable no establecer una ruptura ante el ingreso del alumno en primer año y los conocimientos previos que posee sobre el área. Para ello es necesario recuperar estos conocimientos en el aula. Para eso se deberán plantear situaciones problemáticas en las que los alumnos reconozcan un desafío, busquen recursos, ensayen, no teman equivocarse, comparen sus resultados con los de otros.

En segundo lugar, el papel del docente es fundamental en este proceso. No solo busca la situación problemática adecuada, sino que organiza la clase, los intercambios, ordena a los alumnos, pone de manifiesto el “saber que se ha logrado”, vinculándolo con lo realizado en el contexto elegido.

El principal desafío de este modelo de enseñanza es el de lograr que todos los alumnos se apropien de los conocimientos, convirtiéndolos en significativos para ellos.

Para muchos docentes la elección de este modelo implica tener que reconstruir sus experiencias y recorridos históricos de aprendizaje, que , seguramente no propiciaron contenidos aprendidos bajo este enfoque.

En definitiva: *“Se propone una enseñanza que tiene como objeto no solo un conjunto de conocimientos, sino la apropiación por parte de los alumnos del quehacer matemático que los produce.”*

MATEMÁTICA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON EL NÚMERO Y LAS OPERACIONES

Identificar regularidades en la serie numérica **para leer, escribir y comparar números** de **una, dos y más cifras** y al operar con ellos.

Las regularidades son condiciones que se cumplen siempre: por ejemplo: si un número termina en 9, el que sigue termina en cero y la cifra de adelante es 1 más: 19 → 20.
O bien si son números de dos cifras manda la de adelante para ordenar; si las cifras de adelante son iguales manda la de atrás.

La escuela tiene que proponer a todos los niños una cierta práctica para que logren memorizar un número suficiente de la serie.(1)
Para esto deben privilegiar actividades que exijan contar cantidades más o menos importantes y que propicien un análisis de la serie que conduzca a descubrir las reglas de formación de la serie oral. Juego entre la memorización y la reflexión en un ida y vuelta permanente. (2)

El rol del maestro no es presentar los números uno tras otro, sino en proponer a los niños situaciones que les permitan utilizarlos de modo que las palabras y los signos que los designan se impregnen del sentido.

Estos números que los alumnos han así comenzado a utilizar pueden ser registrados, además, buscando comprender sus escrituras cifradas, sus denominaciones orales, relaciones entre ellos, etc.

1 En segundo y tercer año se amplían las cifras significativas de los mismos.

2 En el 1º ciclo del DCP se estipula el rango numérico que deben manejar los niños en cada año. Esto en los NAP pasa a tener un significado más amplio que no limita al repertorio.

MATEMÁTICA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON EL NÚMERO Y LAS OPERACIONES

Realizar cálculos exactos y aproximados de números de una y dos cifras, eligiendo hacerlo en forma mental o escrita en función de los números involucrados¹

Comprender las 4 operaciones básicas es un objetivo primordial del primer ciclo, aunque se trate de adquisiciones que se logran a través de 10 años de escolaridad. En el 1º ciclo los alumnos deberán elaborar los sentidos de las operaciones, que serán retomadas, ampliadas con formaciones más extensas y precisas en otros ciclos. Este sentido tendrá que ver con los problemas que se plantean, los procedimientos que se utilizan y las representaciones que se movilizan.

La tarea del maestro se plantea tanto en el nivel de selección de los problemas como de relevamiento de los procedimientos de los alumnos y gestión de actividades para provocar en el tiempo la evolución de los mismos. Con las cuentas se plantean también cuestiones asociadas a la escritura matemática. En este sentido se debe considerar que comunicar procedimientos y producir representaciones es un contenido matemático específicamente involucrado a las cuentas.

Antes del trabajo con los algoritmos convencionales y de las propiedades del conjunto numérico con que se opere, es conveniente una actividad con cálculos mentales y escritos, descomponiendo y componiendo los números como totalidades y asociándolos de acuerdo con cálculos y operaciones más simples que se hayan memorizando.

¹ En segundo año aproxima los cálculos que el alumno realiza a través de estrategias personales a los algoritmos usuales en el caso de la suma y la resta. Por ejemplo:

De resolver

$$\begin{array}{r}
 17 + 35 \text{ como } 10 + 7 \\
 + 30 + 5 \\
 \hline
 40 + 12 \\
 40 + 10 + 2 = 52
 \end{array}$$

a resolver

$$\begin{array}{r}
 17 \\
 + 35 \\
 \hline
 40 \\
 + 12 \\
 \hline
 52
 \end{array}$$

que implica un nivel de aproximación al algoritmo usual

Cuando en tercer año se incluye la multiplicación es posible apreciar que se menciona solo "para el caso de la multiplicación de una cifra". No es accidental la ausencia de la ampliación hacia la división. Está acordado en la formulación de los NAP que la división nunca deberá aproximarse al algoritmo usual que históricamente se ha enseñado en el ambiente escolar.

MATEMÁTICA PRIMER AÑO EGB

□ EN RELACIÓN CON LA GEOMETRÍA Y LA MEDIDA

Comparar y medir efectivamente longitudes, capacidades, pesos, usando unidades no convencionales.

Cuando un niño ingresa a la EGB puede comparar dos objetos, dos personas, ver si algo está más cerca o mas lejos, etc. A partir de allí el alumno deberá enfrentarse a diferentes problemas y desplegar diferentes procedimientos. Determinará si debe medir o no, si lo debe hacer en forma exacta o aproximada, realizando comparaciones efectivas o estimadas: ¿Pasa el armario por la ventana? ¿y por la puerta?

No es imprescindible establecer una secuencia que comience por la longitud, luego la capacidad o el peso, pues es posible abordarlas simultáneamente desde distintos puntos de vista.

Las mediciones pueden ser directas o indirectas. Si coloco un niño junto a otro y pregunto por el más alto no necesito ningún instrumento para decidir. En cambio si hay dos objetos que no puedan ser ubicados uno al lado del otro, deberá usar un intermediario (hilo, cartón, palito) creando así la imagen de "una unidad de medida" no convencional. En este sentido el alumno deberá progresar en las condiciones de la iteración de la unidad medida (poner una junto a la otra, todas iguales). Cuando se incluyen las unidades convencionales los problemas de medición conllevarán a la aparición de la "parte" como mitades o cuartos de la unidad elegida.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA PARA PROFUNDIZAR LA LECTURA DE LOS NAP

ÁREA DE LENGUA

Giménez-Molinelli (1997). *APORTES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA -1° CICLO-* DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO

GOMES DE MORAIS, Artur (1998). *La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica.*
En: Textos en contexto N°4: La escuela y la formación de lectores y escritores

GRAVES, Donald (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba.* Buenos Aires. Aique (Cap. 4: “Qué hace la escritura” y Cap. 5: “Qué hace la lectura”)

LERNER, Delia (1998). *Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular.* En: Textos en contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores

MOLINELLI, Lilian (2000). *Adquisición de la lengua escrita- Primer Ciclo.* Desarrollo Curricular. Área de Lengua

MCE de La Pampa (1998) *Diseño Curricular EGB 1.* Versión Preliminar

TEBEROSKY, Ana y TOLCHINSKY, L. (1995). *Más allá de la alfabetización.* Buenos Aires. Santillana (Cap.8: “Enseñar a escribir” y Cap.5: “Componer textos”)

TOMPKINS, Gail y otros (1991). *Enseñanza de la repetición como elemento estructurante del cuento*”. En: Muth, Denise (Comp.). Buenos Aires. Aique

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

AISENBERG Y ALDEROQUI(Comps.) (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós Educador.

GUREVICH, Blanco y FERNÁNDEZ CASO, Tobio (1997). *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires. Editorial Aique

MC E de La Pampa (1998) .*Diseño Curricular EGB1*. Versión Preliminar.

PLUCKROSE, A.(1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Edic. Morata

ROMERO, Luis Alberto (1996). *Volver a la historia. Su enseñanza en el Tercer Ciclo*. Buenos Aires. Aique

SOUTO GONZÁLEZ, X.(1999). *Didáctica de la Geografía*. Bs.As. Ediciones del Serbal

ÁREA DE CIENCIAS NATURALES

FOUREZ, Gérard (1997). *Afabetización científica y tecnológica* (cap. I) Ediciones Colihue

FURMAN MELINA (2002) *Alfabetización científica. Cómo, cuándo y por qué*. Novedades Educativas, año 14, N° 141

GARCÍA, EDUARDO J.(1998). *La organización y secuenciación del conocimiento escolar*. (cap.6) “Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares”. Editorial Díada, Sevilla

MCE de La Pampa (1998) *Diseño Curricular EGB 1*.Versión Preliminar

PERKINS David (1997). *La escuela inteligente*. (cap. 4). Editorial Gedisa

SANMARTÍ, N., IZQUIERDO, M., GARCÍA P. (2000). *Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender Ciencias*. Cuadernos de Pedagogía N° 281

ÁREA DE MATEMÁTICA

LERNER, Delia (1992). *La Matemática en la escuela. Aquí y ahora*. Buenos Aires. Aique

MCE de La Pampa (1998). *Diseño Curricular EGB 1*. Versión Preliminar

PARRA, Cecilia (Comp.) (1995). *Didáctica de la Matemática*. Buenos Aires. Paidós