



PLATAFORMA
EDUCATIVA
CHAQUEÑA

NIVEL
PRIMARIO

EXPLORAMOS EL CHACO Y LA ARGENTINA



ORIENTACIONES DOCENTES

SUGERENCIAS PARA DOCENTES

“Es necesario pensar en crear un nuevo tipo de persona, que sea más abierta, flexible, solidaria, democrática, crítica y con una formación cultural en constante crecimiento”. Reformulado de Balbuena, 1999, p.46

1

Estimados/as Docentes:

Nombre del proyecto: **Exploramos el Chaco y la Argentina**

La propuesta de **explorar el Chaco y la Argentina** tiene que ver con aprender a mirar el mundo con nuevos ojos, lo que implica observar la realidad cotidiana de una manera diferente, más minuciosa y detenida, dando lugar a la formulación de interrogantes en relación con los modelos iniciales o de sentido común que las y los estudiantes traen. Se espera que las y los estudiantes logren reconocerse como parte del entorno para comprender cómo funciona, sus cambios y continuidades a través de una participación activa en este mundo que les ha tocado vivir. La idea es que, mediante el recorrido de los saberes, desde diferentes áreas, logren conocerse mejor como sujetos de aprendizaje y desarrollen habilidades para aprender a aprender. En este recorrido de exploración, serán ellos los protagonistas de su propio aprendizaje, adoptando un rol activo en cuanto al planteamiento de preguntas, la búsqueda de respuestas transitorias, el intercambio entre pares, la contrastación de sus ideas con otras y la elaboración conjunta de conclusiones. De esta manera, lograrán construir, junto a otros, aprendizajes profundos y significativos.

Para que los estudiantes tomen conciencia de la trascendencia de lo que están aprendiendo se ha pensado esta propuesta desde un enfoque interdisciplinario que les permita percibir el conocimiento como un todo interrelacionado. En este sentido, los saberes transversales planteados en nuestro currículum serán desarrollados de manera integral desde las perspectivas de las diferentes áreas.

Cuando se habla de interdisciplinariedad no nos referimos a la yuxtaposición de disciplinas sin relación aparente alguna, sino que se apunta a la idea de trabajar proyectos o problemas en donde exista una relación de hecho, para cuya solución se necesite cooperación, interacción entre dos o más disciplinas, intercomunicación, enriquecimiento mutuo. (Huberman, 2007).

Es en este contexto en el que los y las docentes están llamados a sumar puntos de encuentro, analogías y complementariedades de las diversas disciplinas que cada conocimiento aborda, sin perder de vista los objetivos y la metodología propia de cada campo de estudio. El criterio que sostiene este abordaje se basa en la importancia de identificar aquellas relaciones interdisciplinarias reales, en tanto significativas y relevantes para el currículum y para la vida de las y los estudiantes.

Entre las propuestas de interdisciplinariedad los saberes pueden pensarse como:

- Secuencias didácticas interdisciplinarias
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje por proyectos

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Una secuencia didáctica es “*un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos*”. (Zabala, 2000).

Se parte de los objetivos de aprendizaje propuestos por el/la docente en relación con los saberes curriculares que se desean desarrollar. De acuerdo a su complejidad, requerirá del abordaje de **una o más áreas** para su comprensión.

La planificación se realiza por **tareas**, entendidas como una producción integral a realizar al cabo de un cierto número de clases o tiempo, lo que implica el desarrollo de un **conjunto de actividades** abiertas, diversas, flexibles y adaptadas a los distintos ritmos de aprendizaje.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

El **punto de partida es un problema**, que puede o no, estar relacionado con la vida y el contexto de los estudiantes. Se busca que desarrollen habilidades para la resolución de problemas, más que la obtención de un producto o producción final. Puede haber más de una solución/vía de resolución posible.

Características del ABP (Barrows, 1996):

- El aprendizaje está centrado en el estudiante.
- El aprendizaje se produce en grupos pequeños de estudiantes.
- Los docentes son facilitadores o guías.
- Los problemas forman el foco de organización y estímulo para el aprendizaje.
- Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas.
- La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Se parte de una situación problemática que tiene sentido para las y los estudiantes.

“Los proyectos de trabajo suponen una manera de entender el sentido de la escolaridad basado en la enseñanza para la comprensión, lo que implica que los alumnos participen en un proceso de investigación que tiene sentido para ellos y en el que utilizan diferentes estrategias de estudio; pueden participar en el

proceso de planificación del propio aprendizaje, y les ayuda a ser flexibles, a reconocer al "otro" y a comprender su propio entorno personal y cultural". (Hernandez, 1998).

Posee un itinerario de actividades coherentemente organizadas. Dewey sostuvo la necesidad de que los alumnos aprendan haciendo, que los docentes planteen proyectos didácticos que consideren los intereses de los niños y les permitan conectarse con la realidad a través de experiencias directas.

"El método de proyectos no es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo" (Dewey, 1916).

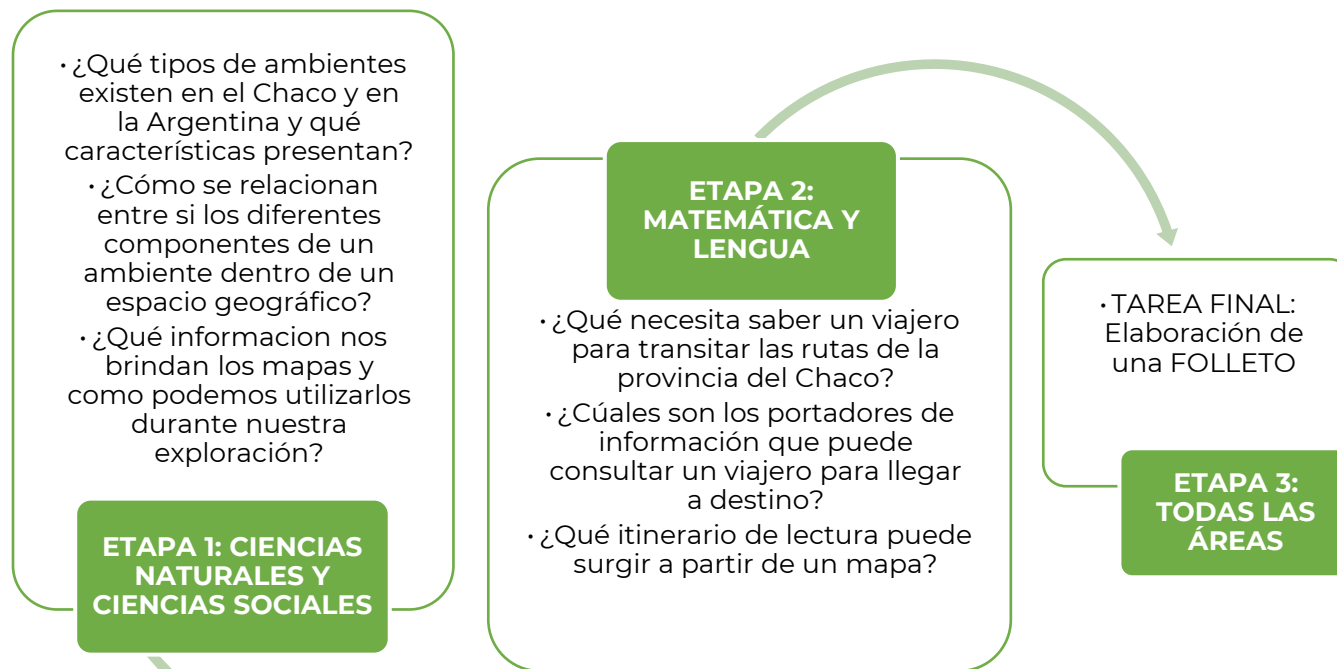
Tiene como intención: la resolución de un problema, la producción de un objeto, la profundización de algún conocimiento, la elaboración de propuestas (ej. campaña de concientización), la combinación de cualquiera de los ítems anteriores. (Anijovich y Mora, 2010).

Las y los estudiantes poseen un rol activo desde el principio de la planificación (selección de problemática, recursos, tareas, producto final, etc.), por lo tanto, es una hipótesis flexible de trabajo que puede tomar otros rumbos durante su consecución.

ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta consiste en una secuencia didáctica interdisciplinaria organizada en tres etapas de trabajo. Cada una de ellas con una duración aproximada de quince días. En cada etapa se integran diferentes áreas a través de interrogantes que las convocan. Asimismo, las áreas, cada una con sus respectivos saberes, se encuentran integradas en una tarea final de la etapa en relación con los objetivos planteados. Durante la tercera etapa, se integrarán todas las áreas y los saberes abordados a lo largo de las etapas anteriores, mediante la realización de una tarea final integradora.

6



ETAPAS	OBJETIVOS	ÁREAS	Saberes curriculares	TAREAS
<p>1</p> <p>¿Qué tipos de ambientes existen en el Chaco y en la Argentina y qué características presentan?</p> <p>¿Cómo se relacionan entre sí los diferentes componentes de un ambiente dentro de un espacio geográfico?</p> <p>¿Qué información nos brindan los mapas y cómo podemos utilizarlos durante nuestra exploración?</p>	<p>Que los y las estudiantes</p> <p>-Reconozcan y caractericen diversos ambientes en el territorio argentino</p> <p>-Identifiquen la división política de la República Argentina y la localización de la provincia del Chaco, como así también su relieve, clima y biomas a través del uso de representaciones cartográficas.</p> <p>-Caractericen los ambientes aeroterrestres, acuáticos y de transición.</p>	<p>CIENCIAS SOCIALES</p>	<p>LAS SOCIEDADES Y LOS ESPACIOS GEOGRÁFICOS:</p> <p>-Conocimiento de la división política de la República Argentina, la localización de la provincia del Chaco en el contexto nacional y su representación cartográfica.</p> <p>-Identificación de las condiciones naturales como oferta de recursos y de sus distintos modos de aprovechamiento y conservación en la Argentina, con especial énfasis en la provincia del Chaco. (Énfasis en las condiciones naturales).</p>	<p>Elaboración de un collage, pizarra o mural colectivo.</p>
		<p>CIENCIAS NATURALES</p>	<p>-Caracterización de los ambientes aéreo-terrestres cercanos, comparándolos con otros lejanos y de otras épocas, estableciendo relaciones</p>	

	-Reconozcan las principales adaptaciones morfo - fisiológicas que presentan los seres vivos en relación al ambiente.		con los ambientes acuáticos y de transición. -Identificación y clasificación de las principales adaptaciones morfofisiológicas (absorción, sostén y locomoción, cubiertas corporales, comportamiento social y reproducción) que presentan los seres vivos en relación al ambiente.	
2	Que las y los estudiantes:	MATEMATICA	- Interpretación de la información presentada en distintos formatos: mapas, tablas, gráficos, cuadros, carteles, etcétera. - Relaciones entre ubicaciones y distancias. - Medidas de longitud.	-Safari fotográfico y literario. -Diario de viaje
¿Qué necesita saber un viajero para transitar las rutas de la provincia de Chaco?	-Desarrollen prácticas de interpretación de información presentada en variados formatos. -Formulen preguntas ante distintas fuentes de información.			
¿Cuáles son los portadores de información que puede	-Relacionen diversas representaciones de ubicaciones y distancias.	LENGUA	EN RELACIÓN CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN ORAL	

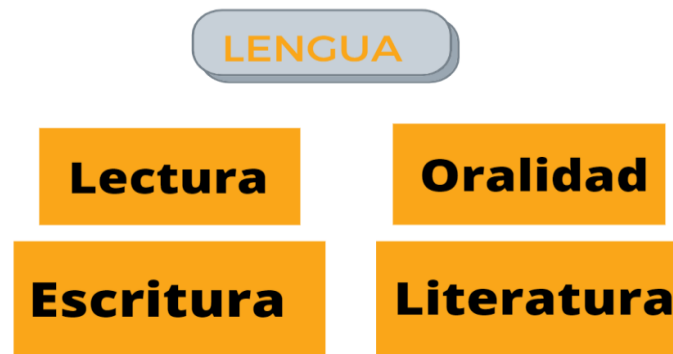
<p>consultar un viajero para llegar a destino?</p> <p>¿Qué itinerario de lectura puede surgir a partir de un mapa?</p>	<p>-Valoren la lengua oral y escrita como medio de expresión y socialización de ideas, opiniones, saberes y sentimientos.</p> <p>-Produzcan escritura colectiva en pequeños grupos, y en forma individual de textos cada vez más complejos.</p> <p>-Reconozcan reglas ortográficas, signos de puntuación.</p>		<p>Recuperación y reconstrucción de la historia escuchada.</p> <p>EN RELACIÓN CON LA LITERATURA</p> <p>Lectura, comprensión y disfrute de obras literarias de tradición oral y de autor: Relatos regionales, leyendas.</p> <p>EN RELACIÓN CON LA LECTURA</p> <p>Participación en situaciones de lectura con diversos propósitos: aprender, informarse, investigar, para experimentar goce estético, para socializar información con otros.</p> <p>EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA</p> <p>Escritura de textos no ficcionales con un propósito comunicativo determinado: El texto instructivo. Escritura de relatos respetando el orden temporal y causal de las acciones.</p>	
--	---	--	---	--

			<p>Escritura de diálogos respetando marco referencial o situación comunicativa, y empleo de signos de puntuación adecuados.</p> <p>REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE</p> <p>Generación de banco de datos de clases de palabras atendiendo a aspectos semánticos, morfológicos y sintácticos.</p> <p>Texto instructivo.</p> <p>Folletos turísticos</p> <p>Folletos de Salud</p> <p>Entrevista.</p>	
<p>3.</p> <p>¿Qué descubrimos al explorar el Chaco y la Argentina y cómo podemos contar nuestras aventuras a los demás?</p>	<p>-Integren todos los aprendizajes en una TAREA FINAL</p>	<p>TODAS</p>	<p>TODOS</p>	<p>FOLLETO TURÍSTICO O DE PROMOCIÓN DE BELLEZAS NATURALES Y CULTURALES DE CHACO</p>

CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS ORGANIZADAS POR ÁREA/ESPACIO CURRICULAR

Lengua

11



Desde el área Lengua se sugiere a las y los colegas abordar la propuesta didáctica de cada etapa teniendo como principio común -para el abordaje de los saberes- una concepción de la lectura y la escritura como actividades cognitivas que las personas aprenden a realizar de la mano del adulto experto (en este caso la docente o el docente) que guía y acompaña. Ambos procesos también constituyen prácticas comunicativas sociales, con características y objetivos muy específicos dentro del ámbito escolar. Es por ello, que además de generar ambientes letrados para descubrir las diversas funciones y modos de realizarse que tiene la lengua, es importante ofrecer oportunidades para que cada estudiante experimente la oralidad, la lectura y la escritura como instrumentos de aprendizaje, cada vez que:

- escuche explicaciones de sus docentes o pares,
- intervenga formulando preguntas o dé opiniones en el desarrollo de la clase,
- estudie los temas para resolver nuevos problemas,
- exponga oralmente lo aprendido,
- realice una tarea de escritura,
- resuma textos.

Desde esta perspectiva, todos los docentes contribuyen a que las y los estudiantes procesen lingüísticamente el conocimiento, a partir de estrategias que favorecen el desarrollo de las capacidades lingüísticas específicas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Oralidad: Escuchar y hablar

Para Condemarín (1996) esta dimensión de la enseñanza de la lengua requiere comprender el concepto de oralidad. Para ello propone analizar los principales recursos mnemotécnicos que han usado las culturas orales para transmitir sus producciones verbales de gran valor artístico y humano, a saber, compartimos algunos de ellos apropiados para Segundo Ciclo:

-Uso de patrones rítmicos de apoyo para recordar letras de canciones, adivinanzas, fórmulas de juego, brindis, saludos, poemas.

- Uso de frases memorables y alusión a personajes de peso que han realizado hazañas históricas, deportivas o de otro tipo. (<<Ladran Sancho, señal que cabalgamos>> o <<Los hermanos sean unidos porque esa es la ley primera>>)
- Uso de la redundancia y la práctica constante como es el caso de los rezos, las leyendas, historias familiares o anécdotas escuchados repetidamente.
- Apoyo de la música para fijar letras de canciones, prosa o poemas.
- Asociar la palabra a gestos rituales.
- Utilización de proverbios, máximas, refranes, dichos y otras fórmulas lingüísticas que circulan de boca en boca y de generación en generación, siempre en situaciones comunicativas que les otorgan sentido y que constituyen una forma de acuñar los saberes ancestrales de una comunidad.

Todos estos recursos de transmisión cultural otorgan identidad y fuerza a la expresión oral y nutren al docente de herramientas para ampliar durante en 4to y 5to grado el lenguaje de los estudiantes a partir de elementos conocidos por ellos: letras de canciones, adivinanzas y otras formas literarias menores basadas en patrones rítmicos (el rap). También es posible recuperar fábulas, leyendas, anécdotas familiares y otras narraciones, como una forma de valorar el entorno, la comunidad y la vecindad de los estudiantes. Esta valoración se vuelve más auténtica cuando los estudiantes fueron motivados a interactuar con la familia, los hombres y las mujeres sabios de la comunidad, con el propósito de enriquecer sus repertorios orales.

Por otro lado, también adquieren un papel protagónico el desencadenamiento de la oralidad, los textos literarios, ya que se proponen como dispositivos que inauguran la conversación con el grupo clase, con los pares y -en el caso de encontrarse en el domicilio-, con los adultos próximos a las y los estudiantes. ¿De qué hablar? De las experiencias personales que evoca la lectura y de las lecturas compartidas.

En Segundo Ciclo también es importante sistematizar la lectura en voz alta, incluirla en el plan de trabajo de cada encuentro con los estudiantes, dado que en la casa estas oportunidades disminuyen.

Lectura

Las actividades de lectura dan cuenta de un propósito que ha de dejarse bien en claro para las y los estudiantes. Esto incluye explicitar ciertas rutinas de aprendizaje que incluyen los tres momentos del proceso: antes, durante y después de la lectura. Tanto el objetivo como el tipo de texto orientarán la forma en que debe ser leído, por ello habrá instancias de:

- lectura en silencio,
- lecturas para dar a conocer a otros el contenido de un texto,
- lecturas para escribir luego,
- lecturas para anticipar a partir del soporte de la lectura, a partir del título, a partir de un autor,

para abordar textos de circulación social como la carta, el folleto, la propaganda de salud pública y de diferentes medios de comunicación, la noticia, la crónica, la columna de opinión, el instructivo, hasta los textos literarios y textos específicos del ámbito escolar: el texto expositivo.

En todos los casos el docente modela la lectura, lo hace como lector experto, muestra el modo de intervenir los textos para alcanzar su comprensión, especifica a las y los estudiantes, las operaciones lingüísticas y cognitivas que empleó el autor del texto (aclarar, narrar, describir, pedir, instruir).

15

Literatura

En relación con el texto literario, se propone como punto de partida para segundo ciclo, la narración y desde este género convocar a la poesía y al texto teatral. El relato contribuye a la formación de la identidad y al crecimiento de la personalidad, a partir de la lectura y el análisis de las dimensiones típicas del relato.

Los textos que conforman estas secuencias didácticas están pensados como puntos de partida para conformar itinerarios lectores que se irán nutriendo durante el presente ciclo lectivo.

¿Por qué el relato? Desde el punto de vista pedagógico y didáctico escuchar relatos, leerlos para otros, habilitar la reflexión del lenguaje a partir de actividades lingüísticas, escribir relatos de invención permite a sus lectores en formación, globalizar una historia, dramatizar lo escuchado, dibujar acciones, personajes.

Las actividades contribuyen a mejorar la comprensión lectora y la interpretación del texto literario, dado que, al interactuar con diversos tipos de relato, mejoran los modos de estructurar el tiempo, amplían la capacidad de atención a tiempos más prolongados, enriquecen el vocabulario y la capacidad de expresión.

En la dimensión humana, el relato permite hacer catarsis de los propios sentimientos, identificarse con modelos de acción, internalizar modelos o arquetipos literarios cercanos a sus mundos o a los mundos de los personajes que protagonizan los relatos propuestos.

Para la formación del lector literario se propone:

- La exploración libre de diversos materiales de lectura, en mesas de libros, en visitas a las bibliotecas escolares y/o públicas en la medida que funcionen como contextos cuidados.
- El seguimiento de obras de un autor, de un género o subgénero, de un personaje: eventos de articulación con plan de lectura, visita de escritores, presentaciones de libros.
- La realización de sesiones de lectura (como por ejemplo la tertulia literaria) para compartir lecturas o versiones de una obra. (Contextos posibles: programas radiales, maratones de lectura, talleres de lectura, eventos de lectura comunitaria).
- La selección de para producir una antología o para recitarlos.
- La recomendación de variados itinerarios de lectura para selección de obras y armado de catálogo de los libros preferidos del grupo.

Escritura:

Las secuencias están pensadas para ayudar a comprender el valor de la escritura, de manera que las y los estudiantes logren comprobar qué cosas pueden hacerse con la escritura que no pueden hacerse hablando. Cada situación de escritura de este recorrido constituye el espacio y la oportunidad para **formar escritores** que participen activamente en la redacción de sus textos a partir de la búsqueda de ideas, la realización de esquemas, borradores y la revisión de los mismos. Además del conocimiento de las estrategias de redacción, es necesario generar experiencias donde la escritura se viva como algo interesante, placentero y útil, ya que resulta el contexto más favorable para que cada estudiante desarrolle y amplíe sus habilidades como escritor. En todos los casos es de vital importancia, por parte del docente, idear instancias de metacognición graduadas teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

¿Qué textos?	¿Qué conocimientos de escritura hicieron falta para producir el texto propuesto?	¿Qué habilidades de escritura debió poner en juego con más énfasis el escritor?	¿Qué actitudes del escritor favorecieron la elaboración del texto?
-En las secuencias -de las que se desprende este documento- se ha tenido en cuenta el	-Adecuación: grado de formalidad del texto. -Estructura y coherencia	-Analizar la comunicación -Buscar ideas para	¿Qué valor le doy a la escritura? ¿Cómo percibo la

<p>abordaje de los textos más habituales en las diversas áreas curriculares:</p> <p>-descriptivo, explicativo, argumentativo, instructivo y narrativo, siguiendo a Adam (1985 y 1987) en Ciapuscio, 1999.</p>	<p>del texto: modo en el que se organiza la información en el género seleccionado.</p> <p>-Cohesión: pronombres, uso de conectores, puntuación, etc.</p> <p>-Gramática</p> <p>-Ortografía</p>	<p>desarrollar el tema.</p> <p>-Hacer esquemas.</p> <p>-Ordenar ideas.</p> <p>-Hacer borradores.</p> <p>-Valorar el texto.</p> <p>-Rehacer el texto.</p>	<p>escritura? ¿Es para mí una herramienta o un obstáculo?</p> <p>¿Me gusta escribir?</p> <p>¿Por qué escribo?</p> <p>¿Qué siento en el momento de escribir?</p>
---	---	--	---

Recuperar en las etapas de integración (correspondientes a la tercera etapa de las secuencias didácticas propuestas) las escrituras realizadas por las y los estudiantes contribuye a que desarrollen conciencia de sus trayectorias y avances en el proceso de escribir. Usar la propia escritura, ayuda a valorarla y, por consiguiente, a apropiársela como una práctica significativa para la vida: la escritura ayuda a recordar y a descubrir. Por lo tanto, al escribir, surgen nuevos aprendizajes.

- ¿De qué manera intervenir el proceso de escritura y modelar su desarrollo?
- ¿Cómo dar información relevante a los estudiantes sobre lo que necesitan mejorar?

Para enriquecer las propuestas didácticas que aquí se ofrecen, el docente puede pensar en diseñar dispositivos que le permitan:

- Implementar actividades de escritura basadas en las necesidades de aprendizaje específicas del grado o los grados a su cargo.
- Simplificar los procesos de revisión y corrección, compartiendo parte importante de esa responsabilidad con los propios estudiantes.
- Contar con una serie de criterios específicos que apunten al desarrollo de habilidades de adecuación a la situación comunicativa, construcción de escritos coherentes y cohesivos, estructuración de textos, entre otras;
- Crear actividades que apunten a una habilidad o a un conjunto acotado de habilidades de escritura por vez.

En síntesis las actividades que se incluyen en segundo ciclo se proponen apoyar la implementación de múltiples y diversas actividades de escritura en el aula a lo largo del año escolar que apunten a distintos aspectos de la producción escrita, y dotar así de herramientas conceptuales tanto a docentes como a estudiantes para analizar y mejorar activamente los textos que se escriben, con la ayuda de rúbricas y listas de cotejo, instrumentos que permiten una participación activa en la evaluación de sus aprendizajes.

Ciencias Naturales

Enseñar ciencias naturales en la escuela primaria nos brinda la oportunidad y el privilegio de ser partícipes de un mundo de preguntas, inquietudes y dudas que se despliegan ante los sentidos de nuestros y nuestras estudiantes en su relación con el mundo natural que los rodea. Es tarea del o la docente tender puentes entre las ideas intuitivas que traen consigo los niños y niñas y los modelos científicos escolares. De esta manera se promueve la alfabetización científica, entendida como *“una propuesta de trabajo en el aula que implica generar situaciones de enseñanza que recuperen las experiencias de los chicos con los fenómenos naturales, para que vuelvan a preguntarse sobre ellos y elaboren explicaciones utilizando los modelos potentes y generalizadores de las ciencias físicas y naturales”* (Serie Cuadernos para el Aula, Ciencias Naturales, 2007). Es nuestro desafío enseñar a las y los estudiantes a mirar el mundo con “ojos de científicos”. Para esto, las intervenciones docentes deben centrarse en animar a los niños y las niñas a:

- hacerse preguntas intrigantes que requieran de la observación minuciosa de fenómenos cotidianos (por ejemplo, *¿cómo cambia el paisaje los días de mucho calor?; ¿dónde se encuentra el sol cuando no lo vemos?*);
- buscar imaginativamente posibles explicaciones;
- planificar las maneras de poner a prueba las explicaciones transitorias, es decir, *¿cómo podemos corroborar nuestras explicaciones?, ¿qué estrategia podemos utilizar para saber si estamos en lo cierto?*;
- intercambiar ideas y elaborar conclusiones conjuntas;

- registrar observaciones, explicaciones, ideas y conclusiones de diferentes formas (*gráficos, esquemas, listados, cuadros comparativos, mapas conceptuales, redacción de informes, tablas, diagramas*);
- comunicar los descubrimientos y aprendizajes construidos;
- reflexionar sobre el propio aprendizaje mediante interrogantes metacognitivos del tipo, *¿qué aprendí?, ¿para qué me sirve lo aprendido? ¿cómo lo aprendí? ¿qué necesito hacer si no entiendo algo?*, entre otros.

Todas estas prácticas están sostenidas por el uso del lenguaje como herramienta del pensamiento. Es por ello que enseñar ciencias es parte del proceso de alfabetización de nuestros niños y niñas. Es importante señalar que no nos referimos únicamente a la apropiación de vocabulario científico, sino al uso del mismo en la enunciación de ideas con sentido, que puedan ser utilizadas en contextos diferentes.

En este sentido, para promover la alfabetización a través de la enseñanza de las ciencias, es importante tener en cuenta que, durante los momentos de intercambios, entre pares y con él o la docente, que se propician a lo largo de una secuencia didáctica, estamos promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas propias del quehacer científico (por ejemplo, analizar, comparar, clasificar, identificar, hipotetizar, interpretar, relacionar, organizar, entre otras). Dichas habilidades se concretan en habilidades cognitivo-lingüísticas, tales como, enumerar, describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar, demostrar. Estas a su vez –en un proceso de influencia recíproca– desarrollan habilidades cognitivas. Por esta razón, a lo largo de las actividades aparecen reiterados espacios destinados al diálogo y al intercambio de ideas, con una serie de interrogantes propuestos para habilitar la verbalización de ideas previas y los debates en torno a un tema. No obstante, es

importante alentar a los y las estudiantes a **formular sus propias preguntas**, que pueden ser registradas en el pizarrón y generar a partir de ellas nuevos intercambios.

Matemática

Las situaciones de enseñanza en el Nivel Primario, cuando son llevadas al aula, se plantean teniendo en cuenta diferentes momentos: de inicio, de desarrollo y de cierre. Estos momentos adoptan, en la tarea matemática, algunas particularidades que a continuación se describen.

Regine Douady sugiere un modo de organizar las situaciones de enseñanza en las clases de Matemática que cuente con las siguientes fases (o momentos):

- **Fase de Presentación del problema (contextualizando):** el maestro presenta la situación problema, debidamente contextualizada. Esta situación debe generar en el alumno un *desequilibrio*, una *dificultad*, una *contradicción* y, además, debe estar acorde a los conocimientos previos que los alumnos poseen. Si bien dichos conocimientos no serán suficientes para la resolución del problema, serán el punto de apoyo para el comienzo de las acciones que realice el alumno. La situación planteada deberá provocar en el aprendiz la necesidad de arribar a un nuevo conocimiento ya existente. (*Conocimiento como herramienta para resolver un problema*). El docente tiene, en esta fase, el rol protagónico.
- **Fase de Investigación (actuando y formulando):** los alumnos, en grupos o individualmente, dependiendo del problema planteado, se enfrentan a la resolución del mismo, desde sus conocimientos previos, y elaboran estrategias personales de resolución. El protagonismo pasa del

docente a los alumnos, siendo el primero quien cumple un rol de guía, de orientador de la tarea. (*Situación a-didáctica*)

- **Fase de Puesta en común y Validación de lo realizado (comunicando, argumentando, confrontando):** se exponen y analizan las distintas estrategias de resolución encontradas, se confrontan y se argumentan con la finalidad de arribar a la solución “óptima”. En esta fase se enfrenta a los alumnos a un conflicto socio-cognitivo. Se desarrolla, generalmente, con el grupo total. Los alumnos deben fundamentar la validez de sus respuestas y aceptar los posibles errores, siendo el error motivo de reflexión para toda la clase. Los procedimientos se analizan en función del problema y de su pertinencia. Tanto el docente como los alumnos protagonizan esta fase, ya que intercambian opiniones, descubrimientos y procedimientos en torno al saber a construir.
- **Fase de Síntesis e Institucionalización (descontextualizando):** se explicita el procedimiento experto que proporciona la solución “óptima” y “eficiente” al problema planteado. En esta fase se descontextualiza el conocimiento y se aborda como “objeto de estudio”. Se elaboran las **conclusiones** a partir de las resoluciones presentadas por los alumnos y se institucionaliza el saber construido.
- **Fase de Nivelación y Evaluación (recontextualizando):** se recontextualiza el conocimiento, de modo que los alumnos puedan realizar la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas. De esta manera se evalúa el nivel de internalización del conocimiento por parte de los alumnos.

Estas fases no necesariamente se deben cumplimentar en un mismo día de trabajo; puede haber inicios y desarrollo sucesivos que se engloban en un cierre posterior, que retoma lo realizado en los diferentes días.

A veces, el cierre se puede transformar en el inicio de la actividad siguiente, dando a conocer el grado de construcción alcanzado. En este caso, son los niños quienes asumen un rol activo y el docente coordina.

El juego en la clase de Matemática

Si partimos de la idea de plantear en el aula situaciones en las que los alumnos “hagan Matemática”, es decir, elaboren estrategias propias, utilicen las representaciones que consideren adecuadas, discutan con sus pares, expliquen sus ideas, den razones de sus procedimientos y resultados, confronten sus producciones con las de otros, acepten críticas y otros puntos de vista, los problemas son un recurso de aprendizaje privilegiado, y los juegos, un contexto para el planteo de problemas.

El juego como estrategia de enseñanza tiene la ventaja de interesar a los alumnos, con lo que, al momento de jugar, se independizan de la intencionalidad del docente y utilizan sus conocimientos como herramientas para encontrar la estrategia ganadora. Pero la utilización del juego en el aula debe estar dirigida a su uso como herramienta didáctica: **jugar no es suficiente para aprender**. Es la intencionalidad del docente la que diferencia el uso didáctico del juego de su uso social. En el momento de jugar, el propósito del alumno es siempre ganar, tanto dentro como fuera de la escuela. El propósito del docente, en cambio, es que el alumno aprenda el contenido que está involucrado en el juego.

El juego permite ser incluido dentro de secuencias de enseñanza en diferentes momentos y para distintos propósitos. Según Chemello (2004), el juego podrá utilizarse para diagnosticar el estado de un determinado

saber, para iniciar el trabajo con un conocimiento nuevo, para que los estudiantes reutilicen un conocimiento aprendido o para evaluar sus aprendizajes.

Después de jugar el docente debe promover la reflexión sobre lo ocurrido durante el juego haciendo explícitas las estrategias, los errores, los descubrimientos y hacer las vinculaciones con el contenido matemático. Es decir, dejar de jugar para pensar en el juego en sí, reflexionar sobre el concepto matemático y empezar a pensarlo desde otro nivel.

Ciencias Sociales

El objeto de estudio de las Ciencias Sociales es la **realidad social** pasada y/o presente. La UNESCO (1977) al respecto nos dice lo siguiente: “La realidad social está constituida por grupos humanos, con todo aquello que pueden aportar de historia, ritos, tradiciones..., las infraestructuras materiales construidas por el hombre, los rendimientos de producción y los sistemas institucionales que el hombre ha elaborado (políticos, económicos, organizativos). La realidad social testimonia la manera en la que las sociedades humanas se organizan y funcionan para satisfacer las necesidades de alimentación, de refugio, de salud, de educación y de trabajo”.

Por consiguiente, enseñar Ciencias Sociales bajo el paradigma sociocrítico implica generar puentes significativos de conexión entre la **realidad social, los saberes previos de los estudiantes o saberes cotidianos** con los **saberes curriculares** del ciclo apoyados en los ejes que estructuran el área.

Conceptos Estructurantes de las Ciencias Sociales:

- **ESPACIO GEOGRÁFICO:** Entendido como espacio social, donde el hombre interactúa con el medio para adaptarlo a sus necesidades.
- **TIEMPO HISTÓRICO:** Implica cambio y permanencia, simultaneidad de acontecimientos durante un espacio temporal.
- **ACTORES SOCIALES:** Hace referencia a grupos, clases, sujetos que protagonizan cambios sociales a partir de conflictos que surgen.

Los conceptos estructurantes de las Ciencias Sociales permitirán la organización de la enseñanza y del aprendizaje al estar los mismos en permanente interacción e incidencia mutua.

En las situaciones de enseñanza y de aprendizaje se ponen en juego los **principios explicativos de las Ciencias Sociales**, a través de los cuales tomarán sentido. Esto conlleva a establecer las intenciones educativas de la enseñanza, el logro de objetivos de aprendizaje, actividades y criterios de evaluación. A partir de ellos, las y los estudiantes construirán progresivamente, la comprensión de la sociedad desde concepciones más cercanas a las que se recurre en las Ciencias Sociales y que son facilitadoras de la enseñanza.

Los principios explicativos más importantes que se trabajan son:

• Dinámica cambio - continuidad • Integralidad • Multicausalidad • Intencionalidad de los sujetos sociales • Multiperspectividad • Identidad - alteridad • Interrelación • Organización social • Conflicto de valores y creencias • Diferenciación.

- Dinámica cambio-continuidad: todo cambia constantemente, todo es devenir. Cada sociedad en el desarrollo de sus diversos planos (relaciones políticas, sociales y económicas, relación con el ambiente, concepciones, tecnología, etc.) produce cambios que afectarán a todos o alguno de ellos con mayor o menor intensidad. Estos cambios o permanencias operados en una sociedad tienen sentido y son explicados y ordenados a partir del tiempo. Así, el tiempo social presente es producto de los cambios y de las continuidades producidos en el pasado. Esta dinámica es la que posibilita el movimiento de la historia.
- Integralidad: la vida de los pueblos no se desarrolla aisladamente; en la generación de un hecho social en algún lugar, confluyen un cúmulo de factores internos y externos que se articulan, determinan e influyen —a veces, decisivamente— en el desarrollo de la sociedad.
- Multicausalidad: la explicación de los hechos sociales puede estar dada a partir de un sin número de causas, esto dependerá de la disciplina que aborde el estudio, de la complejidad de relaciones que se establecen entre los diversos planos sociales (económico, político, ideológico, social, cultural); de los condicionamientos establecidos a nivel internacional en determinado contexto histórico-social; etcétera.
- Multiperspectividad: esta diversidad de interpretaciones será producto del marco teórico del cual partan los investigadores, los autores de los libros de texto, los entrevistados, el mismo docente. Lo

interesante es presentar y trabajar con los alumnos varias visiones sobre un mismo hecho, para que puedan contrastarlas, analizarlas y sacar sus propias conclusiones.

- Intencionalidad de los sujetos sociales: la intencionalidad es un fenómeno inherente al accionar humano; las múltiples y complejas relaciones que establecen hombres y mujeres entre sí y con los otros son producto de la voluntad y deseo de ellos, a diferencia de lo que sucede con los fenómenos de la naturaleza.
- Interrelación: las personas y los grupos se relacionan y se comunican. No sólo compartimos el mundo, lo construimos. Las relaciones entre personas y grupos pueden ser de intercambio, de convivencia, de interdependencia, de cooperación, de competencia o de conflicto. Cabe insistir en la necesidad de la comunicación, en el recurso del diálogo, del pacto y del consenso en un intento de educar para la convivencia, la paz y la cooperación, es decir, para la democracia.
- Identidad-alteridad: compartimos el mundo con los demás. Este concepto comporta el autoconocimiento y la autoaceptación, así como el conocimiento y la aceptación de los demás.
- Organización social: las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen estructuras y funciones. Las instituciones están regidas por costumbres, normas, derechos y deberes, y protegidas por una legalidad. Estas instituciones rigen la convivencia.
- Conflicto de valores y creencias: en nuestro mundo no siempre hay acuerdo sobre lo que es importante y lo que suponemos verdadero. Los valores existentes pueden ser contradictorios, porque responden a diversas visiones del mundo. La conciencia de aquello que el hombre prefiere, valora y cree da un margen de libertad y guía para la acción democrática. Muchos valores y creencias son inconscientes porque las personas

aceptan las normas culturales que han aprendido en su interrelación con los demás, sin decodificar sus significados ni descubrir su intencionalidad. La pedagogía social pone en discusión la autenticidad de los valores de los demás, en el marco de la legislación y los lineamientos curriculares vigentes.

- Diferenciación: vivimos en un mundo en el que entre las personas se dan similitudes y diferencias. La diferenciación se expresa en dos conceptos esenciales. El primero es la desigualdad, como resultado de que las personas no tienen el mismo poder ni la misma riqueza porque nunca han tenido las mismas oportunidades. La diversidad es el segundo porque en nuestra sociedad se da una gran riqueza de formas, modos y usos. La comprensión de la desigualdad puede traducirse en la defensa de la igualdad de oportunidades y la justicia, es decir, la verdadera democracia. Texto adaptado: Cordero y Svarzman (2007).

Algunas sugerencias didácticas más específicas:

- En cuanto a las fuentes y recursos que se utilicen en la enseñanza, por ejemplo: imágenes, textos, videos, pinturas, mapas, entre otros deben ser andamiadas por actividades que faciliten la comprensión del estudiantado. La utilización y relación de varios recursos habilita el desarrollo de mayores habilidades cognitivas al potenciarlos, relacionarlos, analizarlos y compararlos.
- Las explicaciones e intervenciones de los docentes son fundamentales en los diferentes momentos de la enseñanza, especialmente cuando estamos frente a textos complejos con palabras diversas que refieran a conceptos.

- La realidad social y la cotidianidad deben estar presentes en las propuestas pedagógicas.
- El acompañamiento a las trayectorias escolares será tanto en la presencialidad o en la no presencialidad.
- Las propuestas pedagógicas que se brindarán a través de la plataforma 'ELE' son flexibles y abiertas. Los docentes podrán determinar qué actividades las y los estudiantes desarrollarán en clase y cuáles en el hogar con la familia o de manera autónoma.
- Proponer actividades que permitan ser secuenciadas hacia los objetivos y tareas propuestas. Por ejemplo: recuperación de saberes previos, procesos de intercambios entre pares, observación, conflictos cognitivos, búsqueda de nuevas informaciones, formulación de situaciones problemáticas o de interrogantes, verificación de saberes previos, estrategias de lectura y de escritura, inferencias, análisis, relaciones, organización de la información (cuadros, mapas conceptuales, esquemas semánticos, resúmenes, entre otros) construcción de conocimientos, autoevaluación y comunicación de los mismos de manera creativa.

El papel del error en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los errores son producto de las concepciones que tienen las y los estudiantes y los retienen porque les son útiles: les permiten resolver problemas específicos. No son producto de la ignorancia, sino que manifiestan un estado del conocimiento. Se hace evidente entonces la importancia de realizar un trabajo sobre este tema en una triple dirección:

- Antes de iniciar el aprendizaje de una noción y durante el curso del aprendizaje es necesario arbitrar los medios para conocer cuáles son las representaciones y los procedimientos que las y los estudiantes han construido.
- Cuando hay un error que se presenta como obstáculo se podrían elaborar situaciones de enseñanza apropiadas que les permitan tomar conciencia del carácter erróneo de sus respuestas y los inciten a modificar sus concepciones iniciales, a renunciar a ellas para construir otras nuevas.
- Si el error es ocasión de sanciones (está mal visto) las y los estudiantes buscarán recetas para responder a las expectativas del docente, por el contrario, si sus respuestas, aún erróneas, son tomadas en consideración, se vuelven un objeto de trabajo, se sentirán más a gusto en la tarea propuesta y responderán más al problema planteado que al docente que formula la pregunta.

Criterios de evaluación: Sugerencias para desandar el camino transitado

¿Cómo evaluar la implementación de la secuencia didáctica interdisciplinaria en términos de aprendizajes?

Esta propuesta didáctica interdisciplinar se encuentra orientada al desarrollo de capacidades, tales como, comprensión lectora, producción de texto, trabajo con otros, pensamiento crítico y resolución de problemas. Al momento de planificar, estas capacidades se ponen en juego a través de objetivos de aprendizaje, por ejemplo, *identificar, caracterizar, analizar, determinar, conocer, distinguir, establecer, reconocer, clasificar, reflexionar, valorar, representar*, entre otros.

Es importante tener en cuenta cuál es el punto de partida de los estudiantes con respecto al nivel de desempeño que poseen al comienzo de la secuencia y los avances que van logrando a lo largo del recorrido didáctico propuesto. En este sentido, la evaluación estará centrada en el grado de desarrollo de estas capacidades, más que en un nivel de desempeño esperado a priori para todos las y los estudiantes, ya que sus puntos de partida serán diversos.

El propósito de esta evaluación consiste en **desandar el camino transitado** en cuanto a las estrategias de enseñanza a fin de realizar los ajustes pertinentes y retroalimentar la propuesta.

En la evaluación formativa existen tres actores y tres procesos claves (William, 2011). Los actores son el o la docente, el o la estudiante y el grupo de pares. Los procesos claves son:

- Clarificar y compartir las intenciones educativas de un modo que los estudiantes puedan comprender a dónde deberían llegar.
- Generar evidencias acerca de qué están aprendiendo, es decir, dónde están los estudiantes con relación a las intenciones educativas.
- Realizar devoluciones y ofrecer orientación que permita a cada estudiante ajustar su desempeño y continuar aprendiendo – cómo avanzar hacia el “lugar” deseado-.

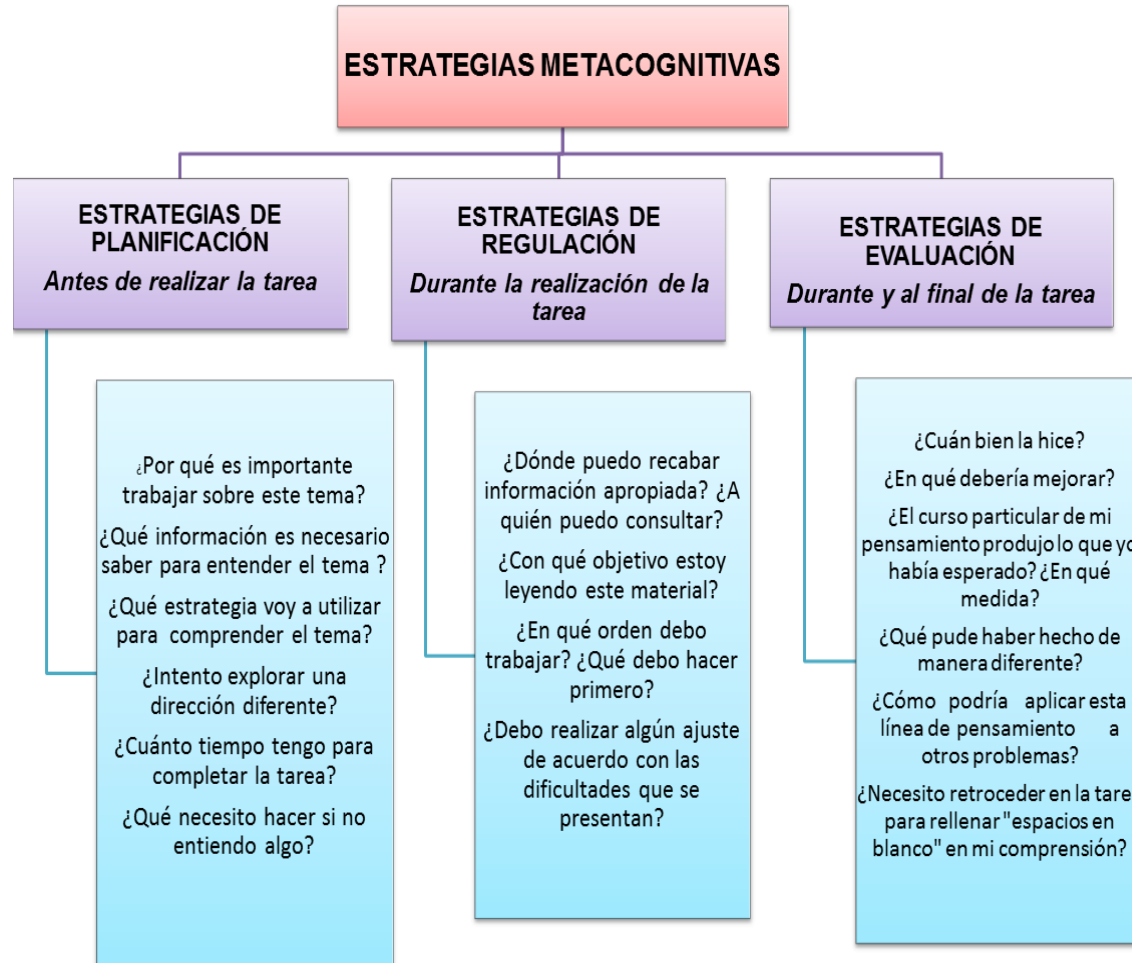
Cinco estrategias de evaluación formativa

	Hacia dónde va el estudiante	Dónde está el estudiante justo ahora	Cómo avanzar hacia dónde queremos ir
Docente	Clarificar y compartir las intenciones didácticas y los objetivos de aprendizaje.	Diseñar y llevar adelante actividades que ofrezcan evidencia de qué está aprendiendo cada estudiante.	Proporcionar devoluciones que movilicen el aprendizaje en la dirección deseada.
Pares	Comprender y compartir las intenciones educativas y los objetivos de aprendizaje.	Activar a los estudiantes como fuente de aprendizaje para sus pares.	
Estudiantes	Comprender las intenciones educativas y los objetivos de aprendizaje.	Activar a cada estudiante como responsable de su propio aprendizaje.	

Fuente: tomado y adaptado de William (2011:46)

Uno de los aspectos principales de la evaluación formativa es lograr que el estudiante se involucre con el aprendizaje y asuma cierto grado de control directo sobre sus formas de aprender. En este sentido, hay dos elementos centrales: **la motivación y la metacognición**. Es crucial que los estudiantes tengan cierto grado de motivación intrínseca por el aprendizaje y, al mismo tiempo, que desarrollen habilidades metacognitivas necesarias para tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades, así como de las formas de mejorar de manera continua y progresiva. De esta manera, se promueve el desarrollo de la autonomía en los aprendizajes.

Para ello, sugerimos que, a lo largo del itinerario de enseñanza propuesto, se propicien momentos de reflexión sobre los procesos grupales y particulares que ocurren durante el aprendizaje. A continuación, se detallan algunas preguntas metacognitivas para llevar a cabo antes, durante y después de una tarea.



A continuación, se plantean diferentes criterios para evaluar la implementación de la propuesta didáctica:

- Identificar los ambientes que existen en el Chaco y en la Argentina y qué características presentan.
- Relacionar los diferentes componentes de un ambiente dentro de un espacio geográfico, contrastando con mapas de la provincia del Chaco y de la Argentina.
- Reflexionar sobre las ideas previas y diferencias con las diversas perspectivas y argumentos en torno al abordaje y resolución de las actividades de aprendizaje.
- Aplicar estrategias de lectura y de escritura para el desarrollo de la comprensión de texto ficcionales (relatos, poesía, canción) y no ficcionales (textos expositivos, periodísticos).
- Describir aspectos del entorno natural observable que lo rodea.
- Manifestar e intercambiar ideas con sus pares.
- Registrar sus observaciones a través de gráficos sencillos.
- Analizar formas diferentes de registrar y de graficar la información obtenida en una observación, un estudio o durante el juego.
- Realizar preguntas e inferencias sobre fenómenos del mundo natural cotidiano.
- Interpretar información presentada en distintos formatos: mapas, tablas, gráficos, infografías, etcétera, para ubicarse en un lugar, estimar distancias o tomar decisiones.
- Reconocer su entorno próximo como medio de afectividad y desarrollo personal.
- Comunicar lo aprendido a través de variadas acciones constructivas del conocimiento ya sea de forma individual o grupal.

Bibliografía

- Cordero Silvia y Svarzman José H. (2007) Hacer Geografía en la escuela. Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS. Buenos Aires.
- Cassany, D-Luna, M-Sanz, G. (1994) Enseñar Lengua. España: Graó
- Ciapuscio, Guiomar. (1994) Los tipos textuales. Buenos Aires: EUDEBA.
- Gaspar, M. P. (2008) “La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área)”, clase 24 Posgrado en lectura, escritura y educación, Flacso.
- Lerner, D. (2002) “La autonomía del lector”, en Revista Lectura y Vida. Año 23, Vol 3. • Ferreiro, E. (2001) Pasado y presente de los verbos leer y escribir. México, Fondo de Cultura Económica Aisenberg, A. (2005) “
- Condemarín, M. y A. Medina (1999) Taller de Escritura 2. Santiago de Chile: Dolmen.
- Pipkin, Embón, M. (1998) La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto? Rosario: Homo Sapiens
- Jorba, J. Gomez, I. Pratt, A. (ed) (1998) Hablar y escribir para aprender. Uso del lenguaje en situación de enseñanza - aprendizaje desde las áreas curriculares. Madrid: Síntesis
- Parra, Cecilia y SAIZ, Irma (2010). Nuevo Hacer Matemática 4. Buenos Aires. Estrada.
- Parra, Cecilia y SAIZ, Irma (2011). Nuevo Hacer Matemática 5.. Buenos Aires. Estrada.
- Parra, Cecilia y SAIZ, Irma (2011). Nuevo Hacer Matemática 6..Buenos Aires. Estrada.

- Brinnitzer, E. y otros (2015). El juego en la enseñanza de la Matemática. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco. (2012) Curriculum para la Educación Primaria del Chaco.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009) Educación Sexual Integral para la Educación Primaria - Contenidos y propuestas para el aula. 1a ed. - Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo federal de Cultura y educación (2006). Serie cuadernos del aula. Ciencias Sociales. Segundo Ciclo. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo federal de Cultura y educación (2007). Serie cuadernos para el aula. Matemática 4. Segundo Ciclo. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Consejo federal de Cultura y educación (2007). Serie cuadernos para el aula. Matemática 5. Segundo Ciclo. Buenos Aires.
- RAVELA, P. y otros (2017) “¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes”. Colección Aprendizajes Clave para la educación integral. México.
- Torres, M. (2008) “Leer para aprender historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido”, en Revista Lectura y Vida. Año 29, Vol 4.
- WEISSMANN; SERAFINI (2014). “Hablar, escribir y leer Ciencias Naturales: Primer Ciclo”, - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires . Ed. Santillana

Documentos:

- Ministerio de Educación, Cultura Ciencia y Tecnología de la provincia del Chaco. (2021) Resolución Ministerial N° 924/21 Documento Curricular de Saberes Prioritarios para los Niveles Obligatorios de la Educación de la Provincia del Chaco.
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación (2004).Juegos en Matemática. EGB 1- EGB 2. El juego como recurso para aprender. Material para alumnos - Material para docentes. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.