



Educación Básica Integrada (EBI)

Programas

2.º ciclo

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

2023



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Educación Básica Integrada (EBI)

Programas

2.^{do} ciclo

Tramo 3 | Grados 3.^o y 4.^o - Tramo 4 | Grados 5.^o y 6.^o

2023



ANEP

**ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA**

Consejo Directivo Central

PRESIDENTA / Dra. Virginia Cáceres Batalla
CONSEJERO / Dr. Juan Gabito Zóboli
CONSEJERA / Prof. Dora Graziano Marotta
CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias
CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni
SECRETARIA GENERAL / Dra. Camila Senar Borad

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Mag. Olga de las Heras Casaballe
SUBDIRECTOR / Lic. Mtro. Eduardo García Teske
SECRETARIA GENERAL / Dra. Esc. Bettina Recchia González

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTORA GENERAL / Prof. Lic. Jenifer Cherro Pintos
SUBDIRECTORA / Dra. Mag. Maris Montes Sosa
SECRETARIO GENERAL / Dr. Bautista Duhagon Serrat

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTOR GENERAL / Prof. Ing. Agr. Juan Pereyra De León
SUBDIRECTORA / Dra. Laura Otamendi Zakarián
SECRETARIA GENERAL / Prof. Dra. Lila Curbelo Salvo

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Víctor Pizzichillo Hermín
CONSEJERA / Prof. Mtra. María del Carmen dos Santos Farías
CONSEJERA / Lic. Patricia Revello Silveira
CONSEJERO DOCENTE / Ed. Soc. Diego Silva Balerio
CONSEJERA ESTUDIANTIL / Prof. Yamila Araujo
SECRETARIA GENERAL / Esc. Rosana García Paz

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (Codicen)

DIRECTORA EJECUTIVA / Dra. Adriana Aristimuño

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional (Codicen)

DIRECTOR EJECUTIVO / Ec. Héctor Bouzón

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de relevancia para el trabajo del equipo coordinador de este documento. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a para marcar la existencia de ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, aclarando que todas las menciones en tal género en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).

Contenido

Perfiles de tramo del 2.º ciclo	9
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	9
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	15
Espacio Científico-Matemático	21
Matemática	29
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	30
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	44
Física Química	57
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	58
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	67
Ciencias del Ambiente (Biología)	76
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	79
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	84
Ciencias de la Tierra y el Espacio (Geología y Astronomía)	89
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	90
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	96
Referencias bibliográficas del espacio	102
Espacio de Comunicación	103
Lengua Española	109
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	110
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	125
Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras	140
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	141
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	154
Referencias bibliográficas del espacio	167
Espacio Ciencias Sociales y Humanidades	169
Historia	177
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	178
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	191
Formación para la Ciudadanía	209
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	210
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	222
Geografía	234
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º	235
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º	253
Anexo	273
Referencias bibliográficas del espacio	276

Espacio Creativo-Artístico	277
Artes Visuales y Plásticas	285
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	288
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	301
Música.....	313
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	314
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	324
Literatura.....	334
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	335
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	344
Teatro.....	353
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	354
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	363
Danza	371
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	372
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	378
Conciencia y Conocimiento Corporal	384
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	385
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	392
Referencias bibliográficas del espacio.....	399
Espacio de Desarrollo Personal y Conciencia Corporal	401
Educación Física.....	412
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	413
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	423
Anexos	433
Referencias bibliográficas del espacio.....	439
Espacio Técnico-Tecnológico	441
Ciencias de la Computación y Tecnología Educativa	450
Tramo 3 Grados 3.º y 4.º.....	453
Tramo 4 Grados 5.º y 6.º.....	460
Referencias bibliográficas del espacio.....	468
Guía de orientación para los talleres	469
Referencias bibliográficas.....	482

Perfiles de tramo del 2.^{do} ciclo

Los perfiles de tramo son mojones que dan cuenta de determinados indicadores de progreso que describen cuál es el nivel de desarrollo esperado en las competencias definidas en el Marco Curricular Nacional (2022) al final de diferentes ciclos educativos de la Educación Básica Integrada. Se construyeron desde la integración de los descriptores de las progresiones de aprendizaje, que muestran el avance cognitivo en el continuo del desarrollo de las diez competencias generales.

Tienen un rol orientador del progreso del estudiante. El perfil de egreso, los perfiles de tramo y las progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación en la que el punto de partida desde el cual estructurar las propuestas de enseñanza son las metas de aprendizaje y los criterios de logro. La referencia a la mediación realizada por personas adultas alude especialmente a integrantes de la comunidad educativa, entendida como el centro en territorio. En ese proceso, se jerarquiza la importancia del rol docente.

Para el cumplimiento del principio de inclusión se ha tenido en cuenta la conceptualización de la deconstrucción de barreras de enseñanza y la construcción de la accesibilidad integral, visualizando a cada estudiante desde propuestas enmarcadas en el Diseño Universal del Aprendizaje.

Tramo 3 | Grados 3.^o y 4.^o

Al finalizar este tramo cada estudiante explora características de la vida, la relación individuo-ambiente y las relaciones básicas de los ecosistemas, reconociendo problemas socioambientales locales y explorando sus causas. Identifica características culturales locales y regionales y distingue lo común de lo diverso. Con guía del maestro indaga sobre la incidencia de las acciones y actitudes cotidianas, así como también de las actividades productivas, en el equilibrio ambiental. Valora el ambiente, los elementos del patrimonio cultural y natural, a la vez que desarrolla hábitos y participa en actividades colaborativas de conservación, recuperación y mejora del ambiente.

Mediante el diálogo llega a acuerdos y, con la mediación de personas adultas, internaliza, comprende y participa en la reflexión y creación de reglas de convivencia, aportando su opinión y escuchando la opinión del otro. Identifica derechos y obligaciones que lo implican, así como responsabilidades en los ámbitos lúdico y escolar. En vínculo con distintas identidades y el entorno experimenta el reconocer y expresar su identidad como un aspecto en construcción. Comienza el proceso de autorregulación; reconoce las emociones, sentimientos, intereses y motivaciones, las propias y las de otros. Comparte el sentido del cuidado mutuo, que contribuye al desarrollo integral de todos y reconoce situaciones de discriminación de las diferencias.

Las inquietudes internas comienzan a resolverse en diálogo consigo mismo y con los otros; con orientación y acompañamiento planifica y toma decisiones. En situaciones concretas identifica distintos puntos de vista y construye alternativas, distinguiendo emociones de argumentos. En lo referente a la búsqueda de acuerdos frente a conflictos participa de dinámicas donde se contraponen y resuelven situaciones con mediación de personas adultas. Además, reconoce el potencial de su corporalidad para intervenir con su accionar en el entorno y se encuentra en proceso de internalización de límites, de protección y de respeto hacia los demás y hacia el contexto.

En situaciones diversas, expresa ideas, se plantea desafíos, busca estrategias y analiza posibilidades para abordarlas. Esto le permite construir y proponer prototipos de solución para problemas sencillos, así como también seleccionar conocimientos previos y recursos de manera situada y en función de la acción que planifica. Frente a las situaciones que lo desafían reconoce diversos estímulos, se centra en los relevantes e identifica las consecuencias de sus respuestas a la vez que comienza a reflexionar sobre los aspectos que ellas se pueden modificar o potenciar. En las actividades de aula reconoce los elementos que le generan mayor facilidad o dificultad y se inicia en la reflexión sobre los aspectos para cambiar o fortalecer. A partir de temas propuestos o de su interés, formula preguntas diversas focalizadas en distintos aspectos de una situación y construye significados e interpretaciones, más allá de los obvios, relativos a objetos o situaciones concretas. Al poner sus ideas a prueba, ensaya respuestas y experimenta con una gama de opciones. En la generación de ideas nuevas explora y propone respuestas a distintas situaciones, utilizando formas creativas, lógicas o heurísticas. A su vez, plasma y expresa en obras sus emociones, sentimientos e ideas, explorando las posibilidades que brindan diferentes materiales. Se sensibiliza frente a sus propias creaciones, las de sus pares y las producciones culturales de ámbitos locales o regionales. Al enfrentar situaciones definidas describe las estrategias empleadas y las relaciona con experiencias previas en su discurso. Toma decisiones adecuadas a sus intereses comunicativos y sus características, desarrollando estrategias de comunicación de acuerdo con el contexto. Se comunica y desarrolla diferentes lenguajes y sus interrelaciones tomando en cuenta otras opiniones y las propias. Esto lo hace de acuerdo con sus motivaciones, respetando al otro, atendiendo derechos y deberes mutuos, ampliando los procesos de recepción y expresión de ideas, creencias y sentimientos. Con la guía del adulto, planifica y revisa sus producciones.

En otra lengua relata rutinas relacionadas con la vida cotidiana, produce textos sencillos de temas conocidos, con apoyo visual, aplicando diversos soportes y textos alternativos. Con relación a lenguajes computacionales, utiliza la programación para expresar ideas simples.

En la elaboración de la estructura argumentativa emplea razones básicas para defender y justificar su punto de vista. Al expresar sus argumentos lo hace adecuadamente en el contexto cotidiano y sobre temas conocidos, produciendo textos argumentativos sencillos de forma escrita y en el discurso oral. De esta forma participa en el diálogo, acepta otras opiniones y evalúa razonamientos sencillos en su discurso y en el de otros.

A partir de fenómenos simples de su entorno escolar, familiar y comunitario, que aborda como problemas, vincula conocimientos científicos a evidencias concretas con incipiente autonomía.

En estas situaciones reconoce y cuestiona explicaciones científicas y técnicas con base en sus ideas previas. Además, descubre regularidades y alteraciones, cuantifica medidas, clasifica, ordena y compara datos vinculados al fenómeno problematizado. Elabora y comunica preguntas y supuestos, sintetiza e infiere información y generaliza empíricamente. En relación con la investigación, reconoce variables, recopila datos y elabora conclusiones sencillas. Expresa, de forma autónoma, caminos alternativos para el estudio de los fenómenos según sus intereses o consignas planteadas. En el proceso de alcanzar soluciones, utiliza diferentes estrategias y persevera.

Ante problemas simples que se pueden abordar mediante algoritmos, los descompone y resuelve con una variedad acotada de instrucciones que sigue paso a paso en situaciones lúdicas o cotidianas. Identifica y combina comandos básicos de programación, comprendiendo y explicando los comportamientos de sus propios programas. Explora sobre el funcionamiento de dispositivos tecnológicos; respecto al procesamiento de datos almacena, organiza y recupera información con diferentes herramientas.

En cuanto al entorno digital, identifica características de la tecnología. Reconoce que el comportamiento de las computadoras es el resultado de la ejecución de programas, y que por tanto dependen de las instrucciones que dan los humanos. Distingue la dualidad de roles: usuarios y programadores. En la dimensión crítica del uso de la tecnología, con la mediación de una persona adulta, analiza la veracidad, el contexto o fiabilidad de la información disponible en medios digitales. En su participación en redes sociales y otros espacios de intercambio digital, con intervención de personas adultas, comienza a comprender las implicancias de su participación.

Perfil por competencias

Competencia en Comunicación: En este tramo cada estudiante desarrolla estrategias de comunicación de acuerdo con el contexto. Toma decisiones adecuadas a sus intereses comunicativos y a sus características.

Desarrolla diferentes lenguajes (verbal, no verbal, expresiva y multimedial) y sus interrelaciones, y los incorpora de forma paulatina.

Infiere la información a partir de elementos icónicos y verbales. Organiza, jerarquiza y comienza a planificar la expresión de sus opiniones, sentimientos y emociones. Planifica y revisa sus producciones con la guía del adulto.

En otra lengua, relata rutinas relacionadas con la vida cotidiana, produce textos sencillos de temas conocidos con soportes visuales, aplicando diversos soportes y textos alternativos.

Competencia en Pensamiento creativo: En este tramo cada estudiante plantea preguntas para identificar y aclarar situaciones. Compara la información obtenida con la de su entorno. Ensayo respuestas a situaciones de la realidad. Se sensibiliza frente a sus propias creaciones, las de sus pares y las producciones culturales de ámbitos locales o regionales.

Genera nuevas ideas o combina ideas de otros para crear cosas nuevas en contextos delimitados o pensar soluciones. Explora y propone respuestas a distintas situaciones, utilizando formas creativas, lógicas o heurísticas. Plasma y expresa en obras sus emociones, sentimientos e ideas, explorando las posibilidades de los diferentes materiales. Explora diferentes lenguajes, modalidades y ámbitos. Experimenta con una gama de opciones al buscar y poner sus ideas a prueba.

Competencia en Pensamiento crítico: En este tramo cada estudiante cuestiona el entorno e indaga en función de consignas.

Formula preguntas diversas a partir de temas propuestos o de su interés, focalizando distintos aspectos de una situación. De dichas interrogantes construye significados e interpretaciones más allá de los obvios, relativos a objetos o situaciones concretas.

Identifica distintos puntos de vista y construye alternativas a situaciones concretas, distinguiendo emociones de argumentos.

En la elaboración de la estructura argumentativa emplea razones básicas para defender su punto de vista y entiende que los otros dan sus razones, justificando las propias si son diferentes.

Al expresar sus argumentos lo hace adecuadamente en el contexto cotidiano y sobre temas conocidos, produciendo textos argumentativos sencillos de forma escrita y en el discurso oral. De esta forma participa en el diálogo, acepta otras opiniones y evalúa razonamientos básicos en su discurso y en el de otros.

Competencia en Pensamiento científico: En este tramo cada estudiante vincula conocimientos científicos a evidencias concretas de fenómenos simples que aborda como problemas con incipiente autonomía.

Descubre regularidades y alteraciones, identifica patrones simples en un conjunto de datos, cuantifica medidas, clasifica, organiza, ordena y compara datos vinculados al fenómeno problematizado. Elabora y comunica preguntas y supuestos, sintetiza información y generaliza empíricamente.

En relación con la investigación, realiza estudios simples, reconoce variables, recopila datos y elabora conclusiones sencillas. Expresa caminos alternativos para el estudio de los fenómenos de forma autónoma, según sus intereses o consignas planteadas.

Reconoce explicaciones científicas y técnicas aplicables a fenómenos cotidianos y cuestiona explicaciones a fenómenos naturales y sociales construidas con base en sus ideas previas.

Competencia en Pensamiento computacional: En este tramo cada estudiante reconoce problemas simples de su entorno escolar, familiar y comunitario, que se pueden abordar mediante algoritmos y los resuelve con una variedad acotada de instrucciones. Utiliza diferentes estrategias, itera, reconoce sus errores y persevera en el proceso de alcanzar soluciones. Identifica datos útiles y necesarios para la resolución. Usa datos e información para identificar patrones, presentar información y hacer predicciones simples. Respecto al procesamiento de datos con la computadora, almacena, organiza y recupera información con diferentes herramientas.

Crea y sigue instrucciones paso a paso en situaciones lúdicas o cotidianas. Utiliza la programación como forma de expresión, identificando y combinando comandos básicos. Comprende y explica los comportamientos de sus propios programas. Explora sobre el funcionamiento de dispositivos tecnológicos a partir de la interacción con sensores y actuadores.

Reconoce que el comportamiento de las computadoras es el resultado de la ejecución de programas, y que las acciones llevadas a cabo por las computadoras dependen de las instrucciones que les damos los humanos. Identifica la relación entre eventos de entrada, instrucciones y resultados de la ejecución de un programa u otro algoritmo. Distingue la dualidad de roles: usuarios y programadores. Identifica que la información compartida en internet incide en cada uno y en los demás.

Competencia Metacognitiva (aprender a aprender): En este tramo, cada estudiante identifica y reconoce las consecuencias de sus respuestas a las situaciones que lo desafían cognitivamente. Comienza a reflexionar sobre qué aspectos de ellas se pueden modificar o potenciar.

Reconoce diversos estímulos en tareas desafiantes y comienza a centrarse en los estímulos relevantes. Vincula sus experiencias con el conocimiento nuevo.

Reconoce qué elementos le generan mayor facilidad o dificultad en las actividades de aula.

Identifica y aplica progresivamente procesos de pensamiento que puede adecuar a diferentes contextos. Describe las estrategias utilizadas en situaciones delimitadas y utiliza información de experiencias previas para comunicar ideas.

Competencia Intrapersonal: En este tramo cada estudiante reconoce las emociones, sentimientos, intereses y motivaciones, las propias y las de otros, comenzando el proceso de autorregulación. Reconoce el potencial de su corporalidad para intervenir con su accionar en el entorno, planifica y toma decisiones con orientación y acompañamiento. Experimenta el reconocimiento de su identidad como un aspecto en construcción, en vínculo con distintas identidades y el entorno; comienza a resolver inquietudes internas en diálogo consigo mismo y con los otros.

Competencia en Iniciativa y orientación a la acción: Cada estudiante reconoce y expresa las ideas en situaciones diversas, se plantea desafíos y busca y propone estrategias para abordarlos, analizando diferentes posibilidades. Esto le permite construir y proponer prototipos de solución para problemas sencillos.

Logra vincular necesidades propias, de otro o grupales, y encontrar estrategias que sean favorables a las necesidades de todos los involucrados. Esto le permite seleccionar conocimientos previos y recursos de manera situada y en función de la acción que planifica.

Competencia en Relación con los otros: En el proceso de construcción de vínculos asertivos, cada estudiante amplía la capacidad de recepción y expresión de ideas, creencias y sentimientos atendiendo derechos y deberes mutuos. Se vincula con otros de acuerdo con sus motivaciones y necesidades, evitando herir y ofender.

En este proceso intercambia experiencias y desarrolla relaciones con sus pares, lo que le permite construir y expresar su identidad, para conocer e interactuar con pertinencia al contexto. Identifica la diversidad en sí mismo y en el otro.

Comparte el sentido de cuidado mutuo, que contribuye al desarrollo integral de todos. Se encuentra en proceso de internalización de límites de protección y respeto hacia los demás y su entorno.

Se comunica a través de diferentes lenguajes, medios y tecnologías, escuchando opiniones diferentes a las suyas y desarrollando las propias.

Reconoce situaciones de discriminación de las diferencias, ampliando el potencial de recepción y expresión de ideas, creencias y sentimientos.

En lo referente a la búsqueda de acuerdos frente a conflictos, participa de dinámicas donde se contraponen y se resuelven situaciones con mediación del adulto, identificando las reglas establecidas en juegos y actividades compartidas.

Competencia en Ciudadanía local, global y digital: En este tramo cada estudiante internaliza comprende y sigue reglas en el aula. Participa en la reflexión y creación de reglas de convivencia escolar, aportando su propia opinión y escuchando la opinión del otro con la mediación del adulto. Identifica derechos y obligaciones que lo implican, así como responsabilidades que lo afectan, compartiendo estas últimas en el ámbito lúdico y escolar.

En su entorno inmediato, percibe problemas sociales y propone reglas de convivencia, llegando a acuerdos mediante el diálogo. En esta línea, promueve hábitos y colabora en el cuidado de espacios que habita.

Identifica las características culturales locales y regionales, distingue lo común de lo diverso y opina al respecto. Conoce la diversidad entre pares y se reconoce diverso al otro.

Desde una dimensión crítica del uso de la tecnología, analiza la veracidad, el contexto o fiabilidad de la información disponible en medios digitales con la mediación de un adulto. También con intervención de adultos comienza a comprender las implicancias de su participación en redes sociales y otros espacios de intercambio digital (protección de privacidad, uso responsable de las redes). En este entorno, cada estudiante identifica características de la tecnología. Realiza producciones en medios digitales e indaga sobre contenidos de su interés o del ámbito escolar, elaborando reflexiones con guía del adulto sobre pertinencia y adecuación del contenido a su perfil.

En la dimensión de desarrollo sostenible, identifica problemas socioambientales locales e indaga sobre sus causas, así como sobre características de la vida, la relación individuo-ambiente y relaciones básicas de los ecosistemas. Con guía del maestro indaga sobre la incidencia de las acciones y actitudes cotidianas y las actividades productivas en el equilibrio ambiental.

Valora el ambiente, los elementos del patrimonio cultural y natural, y participa en actividades colaborativas para su conservación, recuperación y mejora.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Al finalizar este tramo cada estudiante participa en espacios de convivencia, incorpora prácticas cotidianas de exploración, disfrute, conservación y recuperación del ambiente local, con mediación del adulto. Reconoce relaciones dinámicas de interacción e interdependencia entre elementos y condiciones del ambiente. Este reconocimiento se desarrolla en el marco del respeto y la reflexión sobre lo común y lo diverso. Valora las características culturales locales, regionales, globales y la diversidad como riqueza en actividades cotidianas. Reflexiona sobre problemas socioambientales, sus causas, consecuencias y la incidencia de la acción humana en la evolución del equilibrio ambiental.

En instancias y procesos de toma de decisiones democráticas, en el ámbito escolar y en la comunidad, el estudiante identifica derechos y responsabilidades, valora y acepta consensos y disensos. Puede reconocer un punto de vista, resignificar e incorporarlo al contexto en el que se encuentra inmerso y responsabilizarse de sus expresiones y opiniones. Internaliza estrategias para procesar la frustración y resolver conflictos de forma pacífica. Participa en actividades colectivas y ejercita diferentes posibilidades de combinación entre conocimientos, ideas concretas o abstractas y recursos para dar continuidad a la nueva acción que pretende desarrollar. Cuando se involucra en el desarrollo de un proyecto, enuncia problemas y plantea alternativas de abordaje.

En la construcción de su autopercepción el estudiante visualiza sus emociones, reacciones, sentimientos y actitudes, a partir de la forma en la que lo perciben los otros y analizando sus actuaciones y comportamientos. Desarrolla procesos de identificación formando parte de diversos grupos según sus características individuales y de acuerdo con sus intereses. Genera vínculos solidarios con sus pares y respeta la diversidad propia y la del otro.

Con el fin de atender y entender a los otros que se mueven en su entorno, identifica estereotipos y reconoce prejuicios que limitan el desarrollo y la expresión propia y ajena. En este sentido, el estudiante desarrolla, reconoce e internaliza habilidades sociales. Evita la discriminación; integra perspectivas inclusivas acerca de las diferencias en el funcionamiento del cuerpo, del género, de las generaciones y de la interculturalidad, entre otras. Para reconocer los cambios en su cuerpo explora su espacio corporal y utiliza el movimiento para indagar su entorno y su transformación. Asimismo, desarrolla búsquedas de conductas de autocuidado y de redes de apoyo y contención.

El estudiante se propone encontrar situaciones que le presenten desafíos y los explora buscando relaciones no aparentes entre los aspectos que las definen. Plantea preguntas para aclarar e interpretar la información explorando causas y consecuencias. Utiliza sus experiencias para pensar y adaptar ideas que resultan novedosas en su contexto. Además, genera alternativas y predice posibles resultados en la búsqueda de caminos o soluciones diversas. Plasma sus producciones en diferentes ámbitos, con distintos lenguajes técnicos, teniendo en cuenta el lenguaje propio y los soportes necesarios. Por otra parte, identifica y justifica la toma de decisiones respecto a los procesos de pensamiento utilizados en situaciones que se le presentan.

De este modo, desarrolla conciencia sobre sus procesos internos de pensamiento y puede reflexionar sobre las elecciones realizadas y sobre el proceso utilizado para llegar a conclusiones. Asimismo, identifica campos de su interés y reconoce el monitoreo, la planificación y la autoevaluación como herramientas para el aprendizaje en diferentes situaciones.

En función de sus intereses y características, interactúa con pertinencia a la situación comunicativa, planificando y desarrollando estrategias adecuadas a diferentes contextos e interlocutores. Infiere la información implícita en situaciones simples, discrimina información explícita relevante y reconoce la polifonía del discurso. Reconoce y usa diferentes lenguajes, soportes y formatos mediadores, incluyendo rampas digitales y otros apoyos inclusores. En otra lengua, logra procesos de escritura de textos sencillos, lee y se expresa oralmente con aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones en contextos cotidianos.

En casos sencillos reconoce supuestos implícitos y opina con argumentos a favor o en objeción, incorporando información externa y lenguaje adecuado al contexto. Conoce y aplica herramientas básicas de razonamiento lógico para estructurar y revisar su argumentación, con un grado sencillo de abstracción. Reorganiza su punto de vista y su discurso de manera creativa.

A partir de preguntas concretas, indaga, analiza y explica fenómenos sociales y naturales cotidianos, con base en fundamentos científicos. Investiga de forma colaborativa en función de hipótesis sobre temas de su interés o de estudio. Reflexiona sobre el proceso de iteración y los errores cometidos durante la resolución de problemas. Comprende el valor de perseverar ante el error en el proceso de generar soluciones y busca caminos alternativos para el estudio de los fenómenos. En este proceso reconoce, organiza, interpreta datos relevantes y evidencias considerando más de una fuente de información. Relaciona aplicaciones tecnológicas con el conocimiento científico y reflexiona sobre su influencia en la sociedad y el ambiente reconociendo el carácter temporal del conocimiento científico.

A su vez, comprende y explica sus ideas como aporte al trabajo y desarrollo colectivo de soluciones. Usa datos e información para construir predicciones, proponer relaciones y argumentar utilizando herramientas digitales para el manejo, la presentación y la visualización de información. A través de la programación, resuelve problemas computacionales simples combinando comandos y expresiones o modificando, con ayuda, dispositivos que interactúan con el entorno. En este proceso recupera soluciones, propias o ajenas, para adaptarlas a nuevos problemas y utiliza como estrategia la división de un problema en subproblemas o el desarrollo incremental. Asimismo, identifica algunas formas en las que la tecnología y las computadoras impactan y transforman la vida cotidiana y el ambiente. En el uso de internet, reflexiona sobre cómo se transfieren y comparten los datos. Con respecto a la seguridad en dispositivos, internet y redes sociales, distingue distintos niveles en el manejo de datos personales.

Perfil por competencias

Competencia en Comunicación: En este tramo el estudiante interactúa con pertinencia a la situación comunicativa, planificando y desarrollando estrategias adecuadas a diferentes contextos e interlocutores en función de sus intereses y características. Reconoce diferentes len-

guajes, soportes y formatos mediadores para la comunicación, incluyendo rampas digitales y otros apoyos inclusores.

Explica opiniones propias e identifica diversas posturas distintas a las propias.

Expone sobre temas de estudio. Intercambia posturas. Desarrolla estrategias de comunicación en diferentes contextos.

Infiere la información implícita en situaciones simples, discrimina información explícita relevante y reconoce la polifonía del discurso.

En otra lengua, logra procesos de escritura de textos sencillos, lee y se expresa oralmente con aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones en contextos cotidianos.

Competencia en Pensamiento creativo: En este tramo el estudiante se implica en la búsqueda de situaciones o procesos tanto cotidianos como inusuales de diversos ámbitos que le presenten desafíos y los explora buscando, con mediación, relaciones no aparentes entre los aspectos que la definen. Plantea preguntas para aclarar e interpretar la información y explorar causas y consecuencias.

Utiliza sus experiencias para pensar ideas que resultan novedosas en su contexto. Investiga opciones, adapta ideas, genera alternativas y predice posibles resultados en la búsqueda de caminos o soluciones diversas y al poner sus ideas en acción. Plasma sus producciones en diferentes ámbitos, con distintos lenguajes técnicos, teniendo en cuenta el lenguaje propio y los soportes necesarios.

Compara, reconoce y valora las diferencias entre su propia producción creativa y la de los otros.

Competencia en Pensamiento crítico: En este tramo el estudiante elabora preguntas y problemas a partir de consignas dadas o inquietudes propias, empleando la duda o el problema como insumo para pensar. Aplica herramientas básicas de interpretación para formular preguntas con un grado sencillo de abstracción.

Investiga de forma colaborativa en función de hipótesis sobre temas de su interés o de estudio. Distingue datos relevantes de irrelevantes, considerando más de una fuente de información.

Fundamenta su punto de vista utilizando información externa.

Conoce el concepto de objeción y plantea objeciones a partir de una consigna.

Aplica herramientas básicas de razonamiento lógico. Estructura, de forma mediada, la argumentación en relación con el contexto y el destinatario.

Expresa argumentos de forma escrita y oral utilizando información externa.

Valora y acepta consensos o disensos. Defiende su postura con argumentos sencillos. Argumenta de forma concreta con lenguaje adecuado al contexto.

Opina con argumentos sencillos a favor o en objeción, incorporando información externa y lenguaje adecuado al contexto.

Reconoce un punto de vista, puede resignificarlo e integrarlo al contexto. Valora y acepta consensos o disensos.

Reconoce supuestos implícitos en casos sencillos. Conoce y aplica herramientas básicas para revisar el proceso de razonamiento argumentativo. Reorganiza su punto de vista y su discurso de manera creativa.

Competencia en Pensamiento científico: En este tramo el estudiante indaga, analiza y explica fenómenos sociales y naturales cotidianos, reconociendo sus fundamentos científicos.

Indaga formas de explorar científicamente una pregunta planteada. Busca caminos alternativos para el estudio de los fenómenos de forma autónoma. Realiza estudios que implican dos o más variables independientes e interpreta y construye tablas sencillas. Identifica modelos y reconoce datos relevantes en figuras, diagramas y gráficos a partir de su vinculación con el conocimiento científico o técnico.

Relaciona aplicaciones tecnológicas con el conocimiento científico y reflexiona sobre su influencia en la sociedad y el ambiente. Reconoce el carácter temporal del conocimiento científico.

Competencia en Pensamiento computacional: En este tramo el estudiante comprende y explica sus ideas como aporte al trabajo y desarrollo colectivo de soluciones. En este proceso usa datos e información para fundar predicciones, proponer relaciones y argumentar. Utiliza herramientas digitales para el manejo, la presentación y visualización de información. Resuelve problemas computacionales simples a través de la programación, combinando comandos y expresiones, o modificando con ayuda dispositivos que interactúan con el entorno. Para esto identifica aspectos importantes y reflexiona sobre la información relevante de los datos de un problema sencillo. En este proceso recupera soluciones, propias o ajenas, para adaptarlas a nuevos problemas y utiliza la estrategia de división de un problema en subproblemas. Reconoce el uso del método de desarrollo incremental y compara diferencias entre versiones y resultados de dispositivos o programas.

Reflexiona sobre el proceso de iteración y los errores cometidos durante la resolución de problemas y comprende el valor de perseverar ante el error en el proceso de generar soluciones.

Identifica algunas formas en las que la tecnología y las computadoras impactan y transforman la vida cotidiana y el ambiente. Explica la interacción de las computadoras con el entorno a partir de la entrada de datos que procesa un programa y la salida de información. Reflexiona sobre el uso de internet y cómo se transfieren y comparten datos. Discrimina formas más o menos seguras de manejar datos personales en dispositivos, internet y redes sociales.

Competencia Metacognitiva (aprender a aprender): En este tramo el estudiante desarrolla conciencia sobre sus procesos internos de pensamiento. Reflexiona sobre los supuestos realizados y describe el proceso utilizado para llegar a conclusiones.

Identifica campos de su interés y estrategias de aprendizaje en diferentes situaciones. Reconoce el monitoreo, la planificación y la autoevaluación como herramientas para el aprendizaje.

Reconoce y utiliza los recursos a su alcance para el acceso a la información.

Identifica y justifica la toma de decisiones respecto a los procesos de pensamiento utilizados en situaciones que se le presentan.

Competencia Intrapersonal: En este tramo el estudiante analiza sus actuaciones y comportamientos con el objetivo de comprender, clarificar las emociones, reacciones, sentimientos y actitudes. Comienza a percibir y visualizar la forma en la que lo perciben los otros.

Explora su espacio corporal personal. Reconoce y explora los cambios de su cuerpo. Utiliza el movimiento para la exploración de su entorno y su transformación.

Se inicia en el ejercicio del derecho a elegir y en la responsabilidad que ello conlleva. Toma decisiones y reconoce los límites de la vida en comunidad.

Comienza a involucrarse, se hace responsable de las expresiones y opiniones en relación con él mismo. Internaliza estrategias para procesar la frustración y resolver conflictos de forma pacífica. Busca redes de apoyo y contención.

Analiza y discrimina la información y los modelos que le llegan por distintos medios, comprendiendo su incidencia.

Competencia en Iniciativa y orientación a la acción: En este tramo el estudiante ejercita diferentes posibilidades de combinación entre conocimientos, ideas concretas o abstractas y recursos para dar continuidad a la nueva acción que pretende desarrollar.

Enuncia problemas y plantea alternativas de abordaje como parte del desarrollo de un proyecto.

Experimenta en territorio con los prototipos existentes, recopila datos y analiza resultados.

Participa en propuestas de trabajo colaborativo o cooperativo que promueven la toma de decisiones individuales y colectivas de forma mediada.

Formula con claridad problemas, objetivos y metas considerando los recursos y el contexto.

Competencia en Relación con los otros: En este tramo el estudiante desarrolla vínculos con sus pares de acuerdo con sus intereses y de forma solidaria. Reconoce e internaliza habilidades sociales y evita la discriminación. Participa en actividades colectivas donde se establecen propósitos comunes.

Desarrolla los procesos de su propia identificación a través de búsquedas; forma parte de diversos grupos según sus características individuales. Respeto la diversidad propia y la del otro.

Integra perspectivas inclusivas acerca de las diferencias en el funcionamiento del cuerpo, el género, las generaciones y la interculturalidad, entre otras.

Ensayo respuestas propias en la búsqueda de acuerdos y caminos posibles, señalando el más oportuno. Desarrolla búsquedas de conductas de autocuidado.

Desarrolla habilidades para atender y entender a los otros que se mueven en su entorno. Identifica estereotipos y reconoce prejuicios que limitan el desarrollo y la expresión propia y de los otros.

Competencia en Ciudadanía local, global y digital: En este tramo el estudiante participa en espacios de convivencia. Con mediación del adulto, incorpora prácticas cotidianas de exploración, disfrute, conservación y recuperación del ambiente local.

Participa en espacios de convivencia, en instancias y procesos de toma de decisión democrática en el ámbito escolar y en su comunidad, aportando su visión e impronta personal y valorando la opinión del otro y el respeto mutuo.

Reconoce relaciones dinámicas de interacción e interdependencia entre elementos y condiciones del ambiente en diferentes niveles de organización. Identifica y respeta las características culturales locales, regionales y globales. Valora la diversidad como riqueza en actividades cotidianas y reflexiona sobre lo común y lo diverso.

Comprende sus intereses y necesidades y los diferencia de los de los demás. Reflexiona e incorpora reglas de convivencia escolar y de su vida cotidiana. Identifica derechos y responsabilidades y reconoce su implicancia en la vida democrática.

Identifica problemas socioambientales, reflexiona sobre sus causas y consecuencias y sobre la incidencia de la acción humana en la evolución del equilibrio ambiental. Reconoce formas de producción, consumo y distribución de bienes y servicios ambientales y su impacto en la conservación, recuperación o mejora del ambiente.

Utiliza medios digitales para producir colaborativamente y selecciona el formato adecuado para presentar información. Atribuye, con mediación del adulto, la autoría correspondiente cuando utiliza producciones de otros

Analiza y reflexiona sobre la validez de los contenidos digitales y comienza a usar herramientas y estrategias para identificar aquellos fiables. Identifica implicancias éticas y situaciones de riesgo en el uso de las redes sociales. Reconoce la construcción de su huella e identidad digital y los riesgos de publicar datos personales. Reflexiona con la guía del adulto sobre el tiempo dedicado al uso de medios digitales y sobre los objetivos del uso.



Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio Científico-Matemático

Fundamentación

La ciencia ha permitido dar respuesta y optimizar soluciones a los grandes problemas por los que ha transitado la humanidad, así como conocer, comprender e incidir en nuestro entorno para protegerlo y mejorarlo. Entonces es relevante que la educación desarrolle el pensamiento científico en los ciudadanos. En este sentido se acuerda con Moreno:

Repensar la educación en función de los requerimientos de la sociedad actual, a la cual se le atribuye el nombre de ‘la sociedad del conocimiento’, ha hecho reestructurar la educación pasando de una educación con énfasis en lo cognitivo a una educación integral, en que se involucre el conocer, hacer, ser y convivir; para lograr un proceso de construcción del conocimiento que permita a los estudiantes desarrollar un pensamiento y modo de actuar lógico, crítico y creativo; y esto, para el bienestar de sí mismo y de los demás, sobrepasando el individualismo para lograr el Buen Vivir. (2012, p. 253)

El marco conceptual de PISA 2015 establece que una persona científicamente competente está preparada para participar, brindando argumentos, en discusiones sobre ciencia y tecnología, lo que requiere de las competencias básicas para:

1. Explicar fenómenos científicamente: reconocer, evaluar y ofrecer explicaciones para una serie de fenómenos naturales y tecnológicos.
2. Evaluar y diseñar investigaciones científicas: describir y evaluar investigaciones científicas y proponer formas de abordar preguntas científicamente.
3. Interpretar científicamente datos y evidencias: analizar y evaluar datos, afirmaciones y argumentos en una variedad de representaciones y extraer las correspondientes conclusiones científicas.

Para Pedrinaci (2012) existen competencias científicas con ciertas características, que son claves para su desarrollo. Plantea once ideas clave que dan respuesta a once preguntas que aportan a la claridad de esta competencia. Estas ideas clave son:

1. El ejercicio de una ciudadanía responsable exige disponer de cierta competencia científica.
2. La noción de competencia científica proporciona criterios para seleccionar, enseñar y evaluar conocimientos.
3. Deben enseñarse conceptos y teorías científicas imprescindibles para elaborar explicaciones básicas sobre el mundo natural.
4. Los ciudadanos necesitan conocimientos de ciencias para dar respuestas a los problemas de su contexto.
5. La elaboración y evaluación de modelos científicos escolares es una forma excelente de aprender sobre la naturaleza de la ciencia.
6. La investigación escolar es la actividad que mejor integra el aprendizaje de los diferentes procedimientos científicos.

7. Aprender ciencias es, en buena medida, aprender a leer, escribir y hablar ciencia.
8. Las implicaciones sociales del conocimiento científico y tecnológico forman parte de este y, por lo tanto, de su enseñanza.
9. El desarrollo de la competencia científica demanda y produce actitudes positivas hacia la ciencia y el conocimiento científico.
10. Saber ciencias no equivale a tener competencia profesional para enseñar ciencias.
11. La evaluación de la competencia científica requiere nuevas formas de evaluar los aprendizajes.

El desarrollo de las competencias científicas en el contexto escolar requiere generar escenarios de enseñanza que aborden la dimensión metodológica propia de las ciencias. La especificidad de este abordaje se enmarca en las metodologías activas que permiten la apropiación de conocimiento científico abordado a través de diferentes actividades.

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Comunica, empleando conceptos científicos y lenguaje multimodal, elabora explicaciones y argumentos e incorpora en dicho discurso lenguaje técnico, logrando trascender su propio discurso con pertinencia, interactuando con los demás e interpelando con argumentos y contraargumentos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Relacionamiento con los otros.

CE2. Interpreta la información relacionada con el conocimiento científico a partir de diferentes fuentes, gráficos, mapas, tablas, esquemas, íconos, a través de códigos verbales, no verbales y numéricos para construir y reconstruir su significado. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento Creativo, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Reconoce e interpela los avances científicos, identificando su impacto en la vida actual para hacer un uso responsable de los bienes naturales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Identifica problemas diseñando y aplicando diferentes estrategias y formas de razonamiento para obtener soluciones; comprende e interviene con otros en el contexto local, regional y global, logrando transferir conocimientos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal, Relacionamiento con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Observa el ambiente, formula preguntas, propone hipótesis y las valida a través de la experimentación, la indagación y la búsqueda de evidencias mediante el trabajo individual y colectivo de forma colaborativa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del

MCN: Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Relacionamiento con otros.

CE6. Desarrolla y aplica pensamiento lógico y creativo al explorar, organizar datos, descomponer en partes, reconocer patrones, modificar y crear algoritmos, generalizar e interpretar para modelizar, resignificar y automatizar situaciones y fenómenos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Intrapersonal, Comunicación, Metacognitiva.

CE7. Identifica y comprende las emociones personales, propias y de otros al enfrentarse a retos, fomentando la confianza en sus propias habilidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas y valorando el error como parte del proceso de aprendizaje. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio

- Matemática: Relaciones y funciones.
- Física y Química: Sistemas materiales, Energía, Transformaciones.
- Biología: Ser vivo, Ambiente, Salud.
- Geografía: Alfabetización cartográfica, Desarrollo sustentable, Ordenamiento territorial.
- Geología y Astronomía: Sistemas de la Tierra y el Espacio.

Orientaciones metodológicas del espacio

El abordaje interdisciplinario de la ciencia permite trabajar con un mismo objeto de conocimiento desde diferentes miradas, no solo para enriquecerse con ello, sino también para ser consciente de las limitaciones conceptuales y procedimentales de cada una de las ciencias involucradas. Las metodologías activas, como por ejemplo el STEM, proponen minimizar las líneas divisorias entre las disciplinas, sin perder especificidad e independencia, para pasar a construir una mirada más integral del objeto o fenómeno observado. Para ello, entre otras cosas, es necesario construir un lenguaje común para comunicar ese conocimiento emergente.

El nuevo rol docente implica construir un nuevo vínculo entre docente y su práctica, reflexión que nos exige nuevas metodologías, trabajo colaborativo, interdisciplinario y multidisciplinario para desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y para la toma de decisiones. Los estudiantes resolverán problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis, aprenderán de manera permanente y utilizarán su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.

Los aspectos vinculados con el enfoque, la interdisciplinariedad, las metodologías activas, las estrategias y el diseño de las secuencias de aprendizaje darán lugar al desarrollo de las competencias en la construcción del objeto de conocimiento.

Gestionar el aula implica un conjunto de procesos complejos en que se dan las interacciones y los vínculos entre el docente y los estudiantes, el docente y el saber, los estudiantes entre sí, y los estudiantes y el saber hacer, involucrando a la familia y el contexto en el proceso de desarrollo integral del estudiante.

Será necesario abordar la dimensión metodológica propia de las ciencias para el desarrollo de la competencia científica, las actividades desde un contexto de cotidianidad, invitar a preguntar, formular hipótesis, observar, clasificar, controlar variables durante la experimentación, relacionar datos, contrastar evidencias, registrar y comunicar en diferentes soportes con cuadros, tablas, fotos o audiovisuales que den cuenta del proceso.

Las actividades pueden desarrollarse de forma individual, en pequeños grupos y con el grupo clase, atendiendo la diversidad de niveles y ritmos de aprendizajes, cuando aprenden unos de otros así como de su docente y del entorno (Lobato, 1998, p. 23).

Para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ciencias, las interacciones de tipo colaborativo habilitan a espacios de verbalización, negociación, acuerdos y expresión. En esta modalidad de trabajo se pone en juego lo que se sabe, lo que se sabe hacer y lo que se siente, desarrollando un clima de confianza, lo que favorece el desarrollo de dicha competencia así como de la orientación a la acción, la creatividad, el aprender a aprender, el pensamiento científico y el juicio crítico.

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

Se entiende a la enseñanza en sí misma como un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión y problematización (Pesce, 2014) y a la evaluación como la instancia de elaboración y de integración personal de lo aprendido a las estructuras cognitivas preexistentes para lograr su anclaje y generar aprendizajes significativos.

Incluir aquellas cuestiones que promueven que el estudiante sintetice, relacione, compare, decida, critique, justifique o argumente lo impulsan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (Monereo, 2009).

Se entiende que para evaluar el grado de desarrollo de competencias se valoran desempeños, a través de identificar evidencias de aprendizaje que se comparan con los resultados de aprendizaje esperados, con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia. La evaluación por competencias requiere que estas sean demostradas, por lo tanto se necesitan evidencias, criterios de desempeño que permitan deducir el nivel de logro del estudiante.

Teniendo en cuenta que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y es indisoluble del proceso de planificación, se presenta el diseño inverso, siguiendo con la propuesta de Wiggins y McTighe (2005), en la cual se sugiere:

- identificar los logros de aprendizajes esperados;

- determinar las evidencias en las progresiones de aprendizajes con relación a las competencias;
- planificar las actividades de enseñanza y los instrumentos de evaluación.

El desarrollo de competencias en la construcción del pensamiento científico requiere seleccionar contenidos estructurantes o fundamentales y estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes para lograr la autorregulación de sus aprendizajes de manera progresiva.

A la hora de evaluar surge la necesidad de diferenciar entre tipos de evaluación y sus instrumentos, en atención a la diversidad del aula y a la singularidad de cada estudiante.

La evaluación debe ser una guía que cumple la función de orientar al docente en la selección de estrategias metodológicas y brindar al estudiante orientación en el desarrollo de sus competencias y habilidades. Por tanto, se entiende que debe de ser continua, y que la retroalimentación es un punto crucial para el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias que integran el espacio. Si la propuesta busca dar respuestas a interrogantes que culminan con la elaboración u obtención de un producto final, la evaluación no se centra solo en su valoración, sino también en los procesos que realicen los estudiantes para su desarrollo.

En la evaluación formativa pueden utilizarse rúbricas para establecer criterios de valoración, por ejemplo, de exposiciones orales, pruebas de múltiple opción, producción de textos expositivos-explicativos-argumentativos, elaboración de audiovisuales y portafolios, de los aportes realizados durante los talleres, del compromiso y de la responsabilidad, contemplando la dimensión emocional.

Una evaluación es eficaz y tendrá un carácter formativo si permite recolectar evidencias fundamentales para:

- Conocer cómo se realiza la acción pedagógica (qué se hace y cómo se hace).
- Contar con una historia del proceso de aprendizaje en una unidad de tiempo y con un propósito también determinado.
- Emitir devoluciones efectivas, guiando el proceso de autorregulación del estudiante.
- Individualizar los procesos de aprendizaje.

«La evaluación solo puede ser formativa si retroalimenta el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje» (Anijovich, 2010).

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante

y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos legitimados institucionalmente que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global que favorezca el trabajo en red con otras instituciones y garantice la participación de la familia y la comunidad educativa. Estas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación, en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en las que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes (procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros), será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas tales como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje en servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Matemática

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El conocimiento matemático, como toda construcción humana, se encuentra permeado por dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas. Desde los años noventa, Régine Duoady habla de una doble concepción de la matemática. La denomina 'dialéctica instrumento objeto'. Es decir, hay un aspecto que es inherente a la matemática como objeto de estudio en sí misma, en el que se estudian las estructuras matemáticas. Mientras, el otro aspecto la considera como herramienta que retroalimenta a las otras ciencias y toma su lenguaje lógico, sus herramientas de cálculo, la estadística para entender y explicar fenómenos, el análisis probabilístico para entender y predecir situaciones. Esto sitúa a la matemática en dos perspectivas: la formativa y la instrumental; ambas fundamentales para la comprensión de esta área del conocimiento y para la formación del estudiante.

Atendiendo esta doble concepción, el contenido estructurante en Matemática es *relaciones y funciones*, entendido como un aglutinante abarcativo que asocia todos los contenidos específicos de la disciplina. Este contenido estructurante se sustenta en tres ejes: *número, figura y variable*. A partir del tramo 3 se comenzará a abordar formalmente el eje *variable*. Cada contenido específico se asocia a uno de estos ejes como forma de organizarlos. Las tareas y secuencias pueden abordar contenidos asociados a dos ejes o incluso a los tres, generando espacios de encuentro e interrelación entre ellos.

Para algunos grados el programa plantea un eje transversal, entendido así cuando este se diluye y forma parte de actividades centradas en contenidos de otros ejes sin desarrollarse como un fin en sí mismo.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Incorpora paulatinamente el lenguaje matemático relacionándolo con su entorno más próximo para comunicar ideas y decisiones tomadas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Utiliza diferentes estrategias matemáticas explicando los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Intrapersonal.

CE3. Descubre regularidades y alteraciones, compara datos, identifica patrones simples, integrando diversos recursos con mediación del adulto para ensayar respuestas ante distintas situaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento creativo.

CE4. Se inicia en el desarrollo del pensamiento matemático a través de la exploración y formula generalizaciones de manera empírica para elaborar conclusiones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción e Intrapersonal.

CE5. Identifica el error en su producción matemática perseverando en la búsqueda de nuevas estrategias para generar otras alternativas y contribuir al desarrollo integral de todos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción e intrapersonal.

CE6. Reconoce conceptos comerciales y financieros a través de situaciones cotidianas con el fin de comprender su impacto en la vida diaria. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Reconoce información del entorno para cuantificar, establecer relaciones o describir fenómenos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

Contenidos específicos de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes	Ejes	Contenidos específicos de 3.º grado	Competencias específicas
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	<p>Numeración natural</p> <ul style="list-style-type: none"> Números a partir de 3 cifras. Aspectos: conteo, representación (producción e interpretación), relación de orden, valor posicional, regularidades, composición y descomposición aditiva y multiplicativa. Divisibilidad: Números divisibles por 2, 5, 10. Múltiplos. <p>Numeración racional</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresiones decimales y fraccionarias: escrituras equivalentes, relación de orden, representación, valor posicional, composición y descomposición. Medios, cuartos, octavos. Quintos y décimos. <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Adición, sustracción, multiplicación y división: concepto, elementos, algoritmos, cálculo pensado, estimación. Propiedades de la multiplicación: conmutativa, asociativa, neutro, absorción, distributiva de la multiplicación con respecto a la adición. Tablas de multiplicar: del 2 al 10. <p>Introducción a la estadística y a la probabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Muestra y variable: listas, tablas y gráficos. Sucesos simples y compuestos. Diagrama de árbol. 	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6 CE7
	VARIABLE	<p>Introducción al álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> Doble, triple y cuádruple. <p>Magnitudes y medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> Amplitud angular. Perímetro de triángulos. Sistema métrico decimal: fraccionamiento de unidades de medida (el decímetro), equivalencia entre distintas unidades de medida (capacidad, longitud, masa). 	CE3 CE4
	FIGURA	<p>Geometría en el plano</p> <ul style="list-style-type: none"> Posiciones relativas de rectas en el plano: paralelas y secantes. Caso particular: rectas perpendiculares. Ángulo: noción, representaciones y clasificación. Polígonos y no polígonos: características. Polígonos: propiedades asociadas a lados y vértices. Triángulos: elementos, condición de existencia, ángulos interiores. Clasificación por lados y ángulos. Construcción. Círculo y circunferencia. Elementos: centro, radio, diámetro. <p>Geometría en el espacio</p> <ul style="list-style-type: none"> Poliedros: características generales y representaciones. Prismas y pirámides: caras y bases. No poliedros: esfera, cono y cilindro. Características. 	CE1 CE2 CE5 CE7

Criterios de logro para la evaluación de 3.^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro - 3. ^{er} grado	Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y utiliza números naturales de cuatro y cinco cifras de forma oral y escrita. • Interpreta y vincula la expresión decimal con representaciones gráficas o fraccionarias de números menores y mayores que la unidad. • Registra y comunica números racionales en sus distintas representaciones. • Utiliza de forma progresiva el lenguaje geométrico al describir figuras planas o espaciales por sus propiedades. 	<p>CE1. Incorpora paulatinamente el lenguaje matemático relacionándolo con su entorno más próximo para comunicar ideas y decisiones tomadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Compara números racionales entre sí y con la unidad en diversos contextos. • Utiliza la relación entre el número de partes y su tamaño en la resolución de situaciones. • Realiza composición y descomposición aditiva o multiplicativa de números naturales en la resolución de situaciones. • Utiliza repertorio de cálculos en operaciones al resolver problemas y explica sus procedimientos. • Incorpora gradualmente estrategias de conteo ligadas al cálculo en variados contextos. • Vincula la adición y la sustracción al resolver situaciones que implican la variación del lugar de la incógnita. • Utiliza, justificadamente, operaciones y sus propiedades en contexto de situaciones problemas. • Identifica sucesos simples y compuestos en la resolución de una situación concreta. • Utiliza el diagrama de árbol para contar el número de posibilidades en una situación dada. • Identifica las propiedades de círculo y circunferencia y evalúa su aplicación en una situación contextualizada. • Reconoce y aplica propiedades de los polígonos en la resolución de problemas. 	<p>CE2. Utiliza diferentes estrategias matemáticas explicando los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza las tablas de multiplicar en la identificación de patrones en contextos numéricos. • Utiliza las regularidades del sistema de numeración decimal en situaciones de cálculo. • Interpreta y ordena números decimales en situaciones de cálculos. • Clasifica triángulos por igualdad de lados o ángulos a través de la exploración. • Identifica elementos de prismas y pirámides en contexto de clasificación. • Describe los no poliedros a partir de sus propiedades con diferentes representaciones. • Descubre propiedades comunes de figuras en el plano o en el espacio a través de diferentes recursos. 	<p>CE3. Descubre regularidades y alteraciones, compara datos, identifica patrones simples, integrando diversos recursos con mediación del docente para ensayar respuestas ante distintas situaciones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Describe y relaciona propiedades de las figuras del plano o del espacio a partir de sus elementos con mediación docente. • Descubre y utiliza la condición de existencia del triángulo mediante exploración con distintos soportes. • Vincula lados y vértices de un polígono en actividades de construcción o de reconocimiento. • Construye la noción de ángulo a partir de diferentes soportes. • Explora y descubre múltiplos y divisores de un número en diferentes contextos. 	<p>CE4. Se inicia en el desarrollo del pensamiento matemático a través de la exploración y formula generalizaciones de manera empírica para elaborar conclusiones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los errores cometidos en sus procedimientos numéricos y comienza a reflexionar sobre ellos con mediación docente, como parte del proceso de resolución de problemas. 	<p>CE5. Identifica el error en su producción matemática perseverando en la búsqueda de nuevas estrategias para generar otras alternativas y contribuir al desarrollo integral de todos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explora y propone respuestas con distintas representaciones u operaciones al abordar situaciones de intercambio comercial. 	<p>CE6. Reconoce conceptos comerciales y financieros a través de situaciones cotidianas con el fin de comprender su impacto en la vida diaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explora y relaciona cantidades de magnitud, con distintas unidades convencionales y no convencionales, al cuantificar información del entorno. • Compara y expresa cantidades de magnitud con el empleo de distintas estrategias. • Lee y describe información en listas, gráficas o tablas a partir de contextos aritméticos o geométricos. • Reconoce muestra y variable en listas, tablas y gráficos al comunicar y describir el comportamiento de un conjunto de datos. 	<p>CE7. Reconoce e interpreta información del entorno para cuantificar, establecer relaciones o describir fenómenos.</p>

Contenidos específicos de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes	Ejes	Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	<p>Numeración natural</p> <ul style="list-style-type: none"> Números a partir de 4 cifras. Aspectos: conteo, representación (producción e interpretación), relación de orden, valor posicional, regularidades, composición y descomposición aditiva y multiplicativa. Divisibilidad: <ul style="list-style-type: none"> Números divisibles entre 4, 8 y 100. Múltiplos y divisores. <p>Numeración racional</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresiones decimales y fraccionarias: equivalencia entre fracciones, número mixto, relación de orden, representación, valor posicional, composición y descomposición. Tercios, sextos, novenos, doceavos. Décimos y centésimos. <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Adición y sustracción, multiplicación y división: relación entre sus elementos, cálculo pensado, algoritmos, aproximación. Multiplicación y división entre dos cifras. Propiedades de la multiplicación: distributiva de la multiplicación con respecto a la adición, existencia de elemento inverso. Cálculo con números racionales. Proporcionalidad directa: coeficiente de proporcionalidad natural, escalas y porcentaje. <p>Introducción a la probabilidad y a la estadística</p> <ul style="list-style-type: none"> Frecuencias relativas de sucesos simples. Clasificación de un suceso: imposible, probable y seguro. 	CE1 CE2 CE5 CE6 CE7
	VARIABLE	<p>Introducción al álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresión del número par e impar. Otros patrones Uso de fórmulas y expresiones para cálculo de valores <p>Magnitudes y medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> Perímetro de polígonos. Amplitud angular: grado sexagesimal. Sistema métrico decimal: múltiplos y submúltiplos, equivalencias, lectura y escritura, estimación, pertinencia, error absoluto. 	CE3 CE4 CE5 CE7
	FIGURA	<p>Geometría en el plano</p> <ul style="list-style-type: none"> Ángulo recto. Ángulos: clasificación. Triángulos: clasificación por ángulos y lados, construcción, alturas. Cuadriláteros: clasificación por las diagonales (perpendiculares, no perpendiculares, iguales, diferentes, cortes en el punto medio), construcción. Polígonos: Suma de los ángulos interiores; convexidad. Polígonos convexos: número de diagonales desde un vértice; triangulación. Círculo y circunferencia: elementos, construcción. <p>Geometría en el espacio</p> <ul style="list-style-type: none"> Posiciones relativas de planos en el espacio: paralelos y secantes. Poliedros: rectos y oblicuos. Características. Paralelepípedos rectos (ortopedro). 	CE1 CE2 CE5 CE7

Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro - 4.º grado	Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y utiliza números naturales de cinco o seis cifras de forma oral y escrita. • Construye significados e interpreta diferentes registros de representación numérica a partir de la información del entorno. • Utiliza expresiones decimales y la vincula con representaciones gráficas, fracciones, números mixtos y porcentajes al interpretar diferentes situaciones. • Vincula construcciones geométricas con protocolos de construcción en diferentes contextos. • Produce, de forma escrita, protocolos de construcción al representar figuras en distintos soportes. 	<p>CE1. Incorpora paulatinamente el lenguaje matemático relacionándolo con su entorno más próximo para comunicar ideas y decisiones tomadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona el valor posicional de las cifras mediante reagrupamiento de órdenes numéricos en la resolución de situaciones. • Reconoce y genera fracciones equivalentes en contextos de situaciones problemas. • Utiliza y analiza composición y descomposición aditiva o multiplicativa de números naturales o racionales en la resolución de situaciones. • Utiliza y explica algoritmos no convencionales al calcular o estimar el resultado de operaciones. • Identifica y clasifica sucesos imposibles, probables y seguros en contextos lúdicos. • Reconoce y representa posiciones relativas de planos en el espacio a través de distintos soportes. • Utiliza distintas estrategias de conteo al resolver situaciones problemas. • Reconoce y genera fracciones equivalentes en contextos de situaciones problemas. • Identifica y aplica progresivamente repertorio de cálculos involucrando naturales, fracciones y decimales al adecuarlos a diferentes contextos. • Comienza a reflexionar acerca del resultado de las operaciones y decide si aproxima en la contextualización de las situaciones propuestas. • Vincula la multiplicación y la división al resolver situaciones que implican la variación del lugar de la incógnita. • Reconoce y utiliza la proporcionalidad directa y sus propiedades al resolver distintos problemas. 	<p>CE2. Utiliza diferentes estrategias matemáticas explicando los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Vincula, registra y establece relaciones ente número de lados, vértices y diagonales de diferentes figuras geométricas. • Identifica el perímetro como la medida del contorno de figuras planas en diferentes soportes. • Incorpora paulatinamente que dos figuras distintas pueden tener igual perímetro a través de distintas representaciones. • Clasifica polígonos y poliedros utilizando distintos criterios. • Descubre regularidades de los múltiplos de 4, 8 y 100 al explorar distintas situaciones. • Interpreta escalas a partir de diferentes representaciones. • Descubre y distingue múltiplos y divisores de un número al resolver variadas situaciones. 	<p>CE3. Descubre regularidades y alteraciones, compara datos, identifica patrones simples, integrando diversos recursos con mediación del docente para ensayar respuestas ante distintas situaciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Descubre y deduce propiedades de la suma de ángulos interiores de triángulos y cuadriláteros de forma empírica o mediado por el docente. • Descubre la propiedad de suma de ángulos interiores del triángulo de forma empírica o mediado por el docente. • Infiere la propiedad de la suma de ángulos interiores del cuadrilátero a partir de la determinación de triángulos. • Identifica polígonos convexos y no convexos a través de la exploración guiada por el docente. • Clasifica cuadriláteros a partir de sus diagonales con diferentes soportes. • Explora caminos alternativos al construir figuras en distintos soportes. • Identifica paralelepípedos como caso particular de prismas a través de situaciones de exploración. • Incorpora la noción de ángulo recto y lo asocia al concepto de rectas perpendiculares a través de exploración. • Utiliza los elementos del círculo o de la circunferencia al construir en distintos soportes. 	<p>CE4. Se inicia en el desarrollo del pensamiento matemático a través de la exploración y formula generalizaciones de manera empírica para elaborar conclusiones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica, con mediación del docente, los errores cometidos en sus procedimientos numéricos o geométricos y los comienza a valorar como parte de sus procesos. • Reconoce el error que conlleva el acto de medir, en el intercambio con sus pares. • Revisa su producción, en contextos numéricos o geométricos, buscando posibles errores. 	<p>CE5. Identifica el error en su producción matemática perseverando en la búsqueda de nuevas estrategias para generar otras alternativas y contribuir al desarrollo integral de todos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Explora y propone respuestas con distintas representaciones u operaciones al resolver situaciones de intercambio comercial. • Realiza cálculos con dinero en su propia divisa y la de otros países, utilizando diferentes estrategias en contextos lúdicos. • Identifica y realiza cálculos de porcentajes en situaciones cotidianas. 	<p>CE6. Reconoce conceptos comerciales y financieros a través de situaciones cotidianas con el fin de comprender su impacto en la vida diaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explora y expresa cantidades de magnitud, con distintas unidades convencionales y no convencionales al cuantificar y establecer relaciones del entorno. • Compara e infiere información aritmética o geométrica de situaciones concretas en tablas o gráficos. • Identifica la frecuencia relativa a partir de un conjunto de datos organizados en tablas. • Cuantifica medidas con la unidad adecuada en función de la situación, usando de ser necesario, expresiones fraccionarias y decimales de uso habitual. • Realiza estimación a partir de referentes construidos al resolver situaciones. 	<p>CE7. Reconoce e interpreta información del entorno para cuantificar, establecer relaciones o describir fenómenos.</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Se sugiere trabajar los contenidos de forma interrelacionada, apoyarse en las diferentes tecnologías y relacionarlos con el mundo real del estudiante. Es importante considerar que el listado de los contenidos específicos presentados en este documento no establece el orden de su abordaje en la unidad curricular ni en el grado. Para enriquecer los contenidos y los contextos de trabajo, se entiende oportuno recurrir a herramientas tecnológicas, situaciones problema, actividades lúdicas, noticias de actualidad, entre otros.

Es clave promover metodologías en el aula que:

- centralicen el aprendizaje de los estudiantes,
- desarrollen la participación activa de los estudiantes en su propio proceso,
- profundicen en la integralidad del conocimiento,
- motiven al estudiante,
- posibiliten el disfrute en el contexto de aprendizaje,
- promuevan el trabajo colaborativo y cooperativo,
- generen desafíos,
- conecten con la realidad,
- potencien la exploración,
- prioricen la explicación y la comunicación de ideas matemáticas.

El empleo de metodologías activas de aprendizaje proporciona un campo fértil para estos fines, colabora en el desarrollo de competencias y favorece el aprendizaje significativo.

Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica. Entre las metodologías activas, STEAHM (Science, Technology, Engineering, Arts, Humanities, Math) persigue el enfoque transdisciplinar entre diversas áreas de conocimiento que apuntan a una visión más completa de la realidad y que fomenta, principalmente, el trabajo en grupo y el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque busca motivar al estudiante utilizando una temática de modo que los conceptos pueden ser fácilmente aplicados a su cotidianidad, donde hay espacio y tiempo para la experimentación y la discusión. La metodología pretende dar mayor relevancia a la matemática y a la ciencia presente en el entorno del estudiante, donde son aplicables tales conocimientos recurriendo a la tecnología. Se concibe la ciencia como actividad humana imprescindible para el desarrollo social y tecnológico siendo clave la alfabetización científica. En el MCN se señala como necesario el entrecruzamiento con las disciplinas artísticas y humanidades que impactan en la creatividad, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la autonomía y la comunicación, habilidades que enriquecen el desarrollo del pensamiento matemático.

Consideraciones respecto al abordaje de los contenidos de los grados que componen el tramo 3

En este tramo se pretende avanzar en el abordaje de los diferentes aspectos de la numeración natural y en su consideración como herramienta al resolver operaciones. En relación al conteo, ofrecer situaciones que sugieran la agrupación de 100 en 100, de 200 en 200, de 1000 en 1000. Se debe apuntar a la ampliación del dominio de la lectura de los números, la escritura, el orden y su valor posicional, logrado en el tramo anterior así como sus relaciones con las regularidades del sistema de numeración decimal. Las actividades de numeración permitirán tanto explorar los aspectos posicionales de las escrituras numéricas como las descomposiciones aditivas y multiplicativas de un número; por ejemplo, $8435 = 8 \times 1000 + 4 \times 100 + 3 \times 10 + 5 \times 1$.

En el abordaje de la numeración racional se deben incluir situaciones variadas que permitan trabajar: aspectos, significados, relaciones y propiedades. Uno de los aspectos a atender especialmente en este tramo son las representaciones. A través de la resolución de una rica variedad de situaciones irán surgiendo los racionales como fracciones, como expresión decimal, número mixto o como un punto en la recta o una representación gráfica.

Del mismo modo debe atenderse los cinco significados según su contexto de uso, planteados por Block y Solares (2001, p. 6): reparto, medida, razón, operador y cociente. Se espera que los estudiantes aborden las composiciones y descomposiciones de medios, cuartos, octavos, quintos y décimos en tercer año, componiendo la unidad y encontrando equivalencias. En cuarto año se da continuidad y se consolidan dichas estrategias con tercios, sextos, novenos, doceavos, décimos y centésimos.

En este tramo el estudiante va afianzando su trabajo con las operaciones en el conjunto de los números naturales y aproximándose a las operaciones con racionales, asociadas a su significado en un contexto específico. Para dicho afianzamiento, además de los significados, se deben considerar los restantes aspectos de las operaciones: relaciones entre los términos y entre las operaciones, propiedades y las relaciones entre ellas, relaciones con el SND, notación y algoritmos.

Es recomendable que el estudiante desarrolle sus estrategias personales haciendo uso de los conocimientos que posee de numeración y repertorio de cálculo. Este repertorio es construido por el propio estudiante a partir de actividades sistemáticas y variadas que generen espacios para reflexionar sobre el cálculo donde se ponen en juego las propiedades en acto; por ejemplo $34 \times 12 = 34 \times 10 + 34 \times 2$ o $34 \times 12 = 34 \times 6 \times 2$. El estudiante de cuarto año ampliará su repertorio en contextos donde deba multiplicar y dividir cualquier número por 10 por 100 y por 1000 así como el cálculo de la mitad y el doble de una fracción y de un decimal, sumas y restas de fracciones de igual denominador, entre otras. Durante la construcción de los repertorios el estudiante va controlando los resultados parciales y la pertinencia de la respuesta final.

La calculadora se reserva como recurso de verificación o para actividades problematizadoras como, por ejemplo, las que implican hacer cálculos sin usar alguna tecla específica según la situación presentada.

Por otro lado, los problemas deben incluir situaciones en los que la presentación de los datos y la relación de ellos posibiliten variar el lugar de la incógnita.

Los conceptos financieros, como el uso de la moneda y el porcentaje, son el vehículo para trabajar contenidos matemáticos entre los cuales podemos considerar numeración y operaciones, a través de distintas representaciones y actividades, por ejemplo, noticias de actualidad, elaboración de billetes y monedas, situaciones de compra y venta, distintos juegos (banquero, monopolio, entre otros).

En cuanto al diseño de las propuestas de geometría, se sugiere que tengan en cuenta su valor como problematizadora y dinámica, donde el estudiante explore, tome decisiones y explique, recurriendo a las propiedades de las figuras. Es importante dar lugar a las diferentes actividades geométricas como: representación, descripción (legajos), clasificación y comunicación a través de diversos recursos como el plegado y calcado, los juegos, las varillas, los modelos de figuras del espacio, la composición y descomposición de figuras, los útiles de geometría, los recursos digitales, la realidad aumentada, las simulaciones, entre otros. En tercer grado se comenzará a construir triángulos con regla y compás o regla y escuadra; se incorporará el uso del semicírculo para medir ángulos. Mientras que en cuarto grado es esperable que elija el instrumento adecuado al trazado o construcción de la figura; puede construir triángulos conociendo dos lados y el ángulo comprendido, utilizando regla y semicírculo. La reiteración del contenido de clasificación de triángulos en los dos grados de este tramo, tiene como objetivo avanzar en la consolidación de dichos conceptos geométricos.

Para deducir la propiedad de la suma de los ángulos interiores de un cuadrilátero se sugiere dividirlo en triángulos, utilizando una diagonal y relacionarla la propiedad de la suma de ángulos interiores de un triángulo.

En los criterios de logro asociados a la competencia CE3 se incluyeron contenidos relacionados con el proceso de clasificar dado que este se deduce, junto con la identificación, del reconocimiento de patrones. Mediante situaciones de exploración el estudiante debe identificar cuál o cuáles son las características comunes o diferentes de una colección de objetos matemáticos, es decir, identificar un patrón, para luego agruparlos en distintas categorías o clases. A modo de ejemplo, el trabajo con las diagonales a partir de un vértice en los polígonos, utilizando el método de triangulación, tiene como objetivo que el estudiante encuentre una regularidad, tanto para la suma de ángulos interiores de un polígono como para la relación entre el número de vértices y el número de diagonales.

En cuanto al trabajo con probabilidad y estadística, se sugiere que se haga a través de propuestas surgidas de contextos lúdicos, cotidianos y tecnológicos. Es importante que los estudiantes realicen observaciones, encuestas, experimentos, y que organicen, representen y relacionen los datos en listas, tablas y gráficos o pictogramas. La estadística ofrece un contexto para el trabajo interdisciplinar, convirtiéndose en una herramienta de resolución de problemas. Es deseable que los estudiantes elijan la temática en la que deseen trabajar, elaboren sus propios proyectos en grupos y puedan interesarse en diferentes temas, llegando a valorar la estadística como instrumento de aproximación a los problemas por resolver. Asimismo, es esperable que los estudiantes realicen la interpretación de textos estadísticos.

La idea de probabilidad en este tramo ha de ser informal. Se busca que los estudiantes logren distinguir sucesos como probables o improbables y discutir el grado de probabilidad utilizando expresiones como seguro, probable e imposible; anticipar el resultado previo a la realización del experimento y comprobar las predicciones a través de la experimentación.

El juego con dados, monedas, fichas, cajas transparentes y opacas con bolillas de distintos colores o numeradas, cartas, ruletas, perinolas, etc., es el escenario más propicio para el trabajo en probabilidad ya que en él interviene el azar. Estos dispositivos habilitan la experimentación y la reflexión sobre los distintos resultados. Algunos de ellos pueden ser contruidos con material fungible y establecer conexiones con otros temas, como poliedros regulares y no regulares, desarrollo de poliedros, ángulos, números racionales, porcentaje, construcción de círculo, polígonos y no polígonos.

¿Qué es estudiar matemática? Mi respuesta global será que estudiar matemática es efectivamente hacerlas, en el sentido propio del término, construirlas, producirlas. (Charlot, 1986, p. 1).

Orientaciones sobre la evaluación

La evaluación competencial implica un cambio de mirada que supone quitar el foco tradicional puesto sobre los contenidos y orientarse hacia la alfabetización matemática. El propósito es guiar a los estudiantes para que puedan utilizar de manera comprensiva y eficaz los conocimientos matemáticos y resolver distintas situaciones de la vida cotidiana que así lo demanden.

Medir el avance en el desarrollo de una competencia implica pronunciarse, a través de un juicio valorativo, acerca de la calidad y pertinencia de la evidencia presentada. Para tal fin es importante ofrecer garantías de que tal evidencia se relacione directamente con la competencia a ser valorada; debe concretarse qué aspectos de esta se considerarán. Es imprescindible pensar la evaluación atendiendo los procesos matemáticos que va desarrollando el estudiante e identificar qué dimensiones específicas de los contenidos de la unidad curricular serán considerados para su valoración. Por ejemplo, se trata de identificar si los estudiantes saben resolver problemas que puedan involucrar el uso de operaciones aritméticas en lugar de evaluar si saben únicamente resolver operaciones. Es importante el trabajo con operaciones sino que además debe hacerse basado en el desempeño del estudiante frente a situaciones problemas.

La evaluación debe considerarse parte del proceso de aprendizaje. En este último se valorarán las formas de resolver y los conocimientos puestos en juego en el desarrollo de distintas metodologías activas, como ser, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, indagación guiada, gamificación, simulaciones entre otras.

Cada vez es más evidente la diversidad presente en las aulas, donde se reconocen múltiples intereses, necesidades y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, al considerar el salón de clase como un entorno heterogéneo, la evaluación no debe limitarse únicamente a la acreditación de conocimientos. Además de fomentar el desarrollo de la autonomía, es importante que se promueva la toma de conciencia del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ciertamente, un estudiante conquista su autonomía una vez que comprende el significado de lo que debe aprender, toma decisiones sobre cómo abordar ese aprendizaje y reflexiona sobre su progreso mientras aprende.

Así como el docente formula y contextualiza las metas en función del grupo, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, es también quien organiza el aula a través de metodologías activas; es quién diseña la evaluación y escoge los recursos mediante los cual se llevará a cabo, teniendo en cuenta que no todas las evidencias de los estudiantes son de la misma calidad, y por lo tanto, se deberían precisar distintos niveles de adquisición.

Cada docente elegirá el instrumento de evaluación que mejor se adapte a la realidad de su aula. Se sugiere que se considere, entre otros, el uso de rúbricas como guías de evaluación. El uso de estas se ha vuelto el más empleado ya que armoniza con el enfoque competencial estableciendo diferentes niveles de avance. Asimismo, existen otros instrumentos de evaluación, entre los que podemos considerar, las listas de cotejo, bitácoras, portafolio, rutinas de pensamiento, cuaderno de trabajo, informes, producciones.

El error desempeña un papel crucial en la construcción del conocimiento matemático. Al momento que el estudiante se enfrenta a la resolución de diferentes situaciones, tanto matemáticas como extramatemáticas, la reflexión sobre el error en su producción se transforma en una oportunidad para internalizar variados procesos de aprendizaje, como se explicita en la CE5. En este sentido la autoevaluación y coevaluación adquieren un significado especial, ya que junto con la retroalimentación proporcionada por el docente, permiten al estudiante autorregularse.

Para potenciar el desarrollo de las competencias, es clave que la evaluación sea formativa, procesual y global, centrada en los estudiantes y sus aprendizajes.

Materiales consultados

- ANEP-CEIP. (2015). *Documento base de análisis curricular*.
- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

Bibliografía sugerida para el docente

- ANEP-CEIP-CACEEM. (2017). *Libro para el Maestro. Matemática en el Primer Ciclo*.
- ANEP-CEIP-CACEEM. (2017). *Libro para el Maestro. Matemática en el Segundo Ciclo*.
- ANEP-CEIP-CACEEM. (2018). *Acompañar y orientar la enseñanza de la matemática en el primer ciclo. Encuentro con y entre inspectores*.
- BCUeduca. *Economía y finanzas para docentes*. Disponible en: <http://www.bcueduca.gub.uy/guiadocente/>
- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M. y Solares, D. (2007). La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 731-726.
- Bressan, A. y Gadino, A. (2005). *Nuevos contenidos de la matemática escolar: ampliar e integrar contenidos probabilidad y estadística*. Aula.
- Brousseau, G. (1986). *Teoría de las situaciones didácticas*. Grupal Logística y Distribución.
- Chamorro, M. del C. (2003). *Didáctica de las matemáticas para primaria*. Pearson Educación.
- D'amore, B. (2008). *Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza*. *Revista de la ASOVEMAT (Asociación Venezolana de Educación Matemática)*, 17(1), 87-106.
- Escolano, R. (2001). *Enseñanza del número racional positivo en educación primaria: un estudio desde el modelo cociente*. Universidad de Zaragoza.
- Escolano, R. y Gairín Sallán, J. M. (2005). Modelos de medida para la enseñanza del número racional en Educación Primaria. Unión. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* (1), 17-35.
- Fripp, A. y Valera, C. (2012). *Pensar geoméricamente*. Grupo Magro.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2004). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros*. Proyecto Edumat-Maestros.
- Itzcovich, H. (2007). *La matemática escolar*. Aique.
- López, D. N. y López, A. L. (2011). *Empleo del modelo 3 UV en álgebra temprana*. Actas del XIII CIAEM-IACME. Recife. Brasil.
- Parra, C. y Saiz, I. (1995) *Didáctica de la Matemática. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Pérez, A. J. (2020). *Metodología STEAM en el aula de Educación Primaria. Una propuesta didáctica*. Universidad de Valladolid.

-
- Rodríguez Rava, B. (2005). De las operaciones... ¿qué podemos enseñar? *El quehacer matemático en la escuela*. Fondo Editorial Queduca/FUM-TEP.
 - Sadovsky, P. y Tarasow, P. (2013). Transformar ideas con ideas. El espacio de discusión en la clase de Matemática. *Matemáticas en la escuela primaria II: saberes y conocimientos de niños y docentes*. Paidós.

Bibliografía sugerida para el estudiante

- ANEP-CEIP-CACEEM. (2017). *Cuaderno para hacer Matemática en tercero*.
- ANEP-CEIP-CACEEM. (2017). *Cuaderno para hacer Matemática en cuarto*.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Incorpora el lenguaje matemático en diversos contextos para argumentar sus decisiones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Utiliza estrategias matemáticas, conectando conceptos entre sí y fundamenta los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Intrapersonal.

CE3. Identifica modelos, regularidades y alteraciones, compara datos, descubre patrones, integrando diversos recursos para dar respuestas a distintas situaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo.

CE4. Desarrolla conciencia sobre sus procesos de pensamiento asociados a la indagación, el análisis y la explicación para aproximarse al saber matemático. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción e Intrapersonal.

CE5. Reflexiona sobre el error en su producción matemática como una oportunidad para internalizar variados procesos de aprendizaje. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Comunicación, Pensamiento computacional, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción e intrapersonal.

CE6. Interpreta y emplea conceptos comerciales y financieros a través de situaciones cotidianas para comprender su impacto en la vida diaria. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Comunicación, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Organiza e interpreta información del entorno para cuantificar, establecer relaciones o describir fenómenos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

Contenidos específicos de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes	Ejes	Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas
RELACIONES Y FUNCIONES	NÚMERO	<p>Numeración natural</p> <ul style="list-style-type: none"> Números a partir de 5 cifras. Aspectos: conteo, representación (producción e interpretación), relación de orden, composición y descomposición aditiva y multiplicativa, regularidades: valor posicional. Otras regularidades: divisibilidad. Números divisibles entre 3, 6 y 1000. Números primos y compuestos. Múltiplos de los primeros números primos: 2, 3, 5 y 7. Sistemas de numeración: binario, maya, otros. <p>Numeración racional</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresiones decimales, fracciones, representación, número mixto, relación de orden, composición y descomposición aditiva y multiplicativa, representación en la recta, cociente de naturales. El valor posicional en las expresiones decimales. Propiedad: densidad del conjunto \mathbb{Q}. Milésimos. <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Adición y sustracción, multiplicación y división: operaciones combinadas, propiedades, cálculo pensado. Adición y sustracción de fracciones de distinto denominador. Potenciación: notación. Proporcionalidad directa: propiedades de linealidad y aditividad. porcentaje. Los complementos decimales del natural más próximo. <p>Introducción a la estadística y a la probabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Gráficos: diagrama de barras, histogramas. Espacio muestral. 	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6 CE7
	VARIABLE	<p>Introducción al álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> Suma de pares e impares: generalización. <p>Magnitudes y medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> Sistema métrico decimal: múltiplos y submúltiplos (metro cuadrado, centímetro cuadrado, kilómetro cuadrado, hectárea). Área: medida de superficie, cálculo (cuadriláteros y triángulos) y estimación. Relaciones entre: <ul style="list-style-type: none"> área y perímetro; capacidad y volumen. 	CE3 CE4
	FIGURA	<p>Geometría en el plano</p> <ul style="list-style-type: none"> Rectas paralelas. Paralelogramos: propiedades, clasificación y construcción. Polígonos: inscriptos; regulares y no regulares; ángulo al centro y apotema; teselación del plano con triángulos y cuadriláteros. Polígono convexo: propiedad asociada a vértices y número de diagonales; suma de ángulos interiores. Circunferencia y círculo como lugares geométricos. <p>Geometría en el espacio</p> <ul style="list-style-type: none"> Prismas y pirámides: propiedades y desarrollos. Diagonales del prisma. Posiciones relativas de rectas en el espacio: coplanares y no coplanares. 	CE1 CE2 CE5 CE7

Criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro de 5.º grado	Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Representa e interpreta números naturales de seis y más cifras y justifica su empleo en diferentes contextos. • Ordena fracciones y justifica sus decisiones con argumentos que expresa de forma oral o escrita. • Identifica propiedades del sistema de numeración decimal al compararlo con otros sistemas de numeración. • Establece relaciones entre las diferentes representaciones de los números racionales en diferentes contextos. • Explica procedimientos de construcción de figuras geométricas en el plano o en el espacio. 	<p>CE1. Incorpora el lenguaje matemático en diversos contextos para argumentar sus decisiones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y explica relaciones de proporcionalidad y no proporcionalidad entre diferentes magnitudes contextualizadas en situaciones concretas. • Resuelve situaciones de proporcionalidad directa en relación con los datos haciendo uso de las propiedades. • Ordena fracciones en el contexto de una situación problema comparando con el 1 o con el natural más próximo a la fracción y explica su procedimiento. • Relaciona las situaciones que involucran un cambio en el lugar de la incógnita con la operación que las modelizan. • Indaga la relación entre los términos de la división, con dividendo y divisor naturales, e infiere propiedades en situaciones problemas. • Descubre «en acto» la propiedad de densidad de los números racionales en contextos cotidianos, lúdicos e intra matemáticos. • Utiliza la noción de paralelismo en la construcción de figuras con distintos recursos. • Explica el valor posicional de las cifras mediante reagrupamiento de órdenes numéricos en la resolución de situaciones. • Resuelve situaciones de adición y sustracción de fracciones de distinto denominador transfiriendo conocimientos de fracciones equivalentes en diversos contextos. • Da explicaciones sobre la composición y descomposición aditiva o multiplicativa con números naturales o racionales ante situaciones de cálculo. • Resuelve y explica diferentes situaciones de cálculo utilizando estrategias personales o algoritmos convencionales, con números naturales y racionales. 	<p>CE2. Utiliza estrategias matemáticas, conectando conceptos entre sí y fundamenta los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Pone a prueba sus hipótesis sobre las propiedades de los objetos geométricos relacionando distintas representaciones obtenidas a partir del uso de recursos tecnológicos y no tecnológicos. • Explora relaciones entre distintas representaciones de rectas a través de diferentes soportes. • Explora y reconoce las distintas posiciones de rectas en el espacio a partir de las aristas de distintos poliedros. • Explora las propiedades de los prismas y las pirámides con apoyo de distintas representaciones. • Descubre regularidades entre múltiplos y divisores al resolver distintas situaciones. • Construye significado de la noción de área como medida de la superficie y la distingue del perímetro en figuras planas. • Descubre la suma de las amplitudes de los ángulos interiores de un polígono convexo al vincular propiedades interfigurales y diseñar procedimientos. • Descubre la suma de las amplitudes de los ángulos interiores de un polígono convexo al vincular propiedades interfigurales y diseñar procedimientos. • Explora y explica teselaciones en el plano con triángulos y cuadriláteros en diferentes soportes. 	<p>CE3. Identifica modelos, regularidades y alteraciones y compara datos, descubre patrones, integrando diversos recursos para dar respuestas a distintas situaciones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza anticipaciones empleando «en acto» propiedades de las operaciones a través de la exploración en diferentes situaciones. • Reconoce y construye polígonos utilizando sus propiedades en distintos soportes. • Utiliza las ideas de círculo y circunferencia a partir de su abordaje en el marco de situaciones que favorezcan la identificación de sus propiedades. • Reconoce los primeros números primos e indaga las propiedades que le dan identidad en contextos lúdicos e intra matemáticos. • Predice la paridad o imparidad de la suma de dos números naturales a través de distintos argumentos. 	<p>CE4. Desarrolla conciencia sobre sus procesos de pensamiento asociados a la indagación, el análisis y la explicación para aproximarse al saber matemático.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende el valor de perseverar ante el error en sus procedimientos numéricos o geométricos y los comienza a valorar como parte de sus procesos. 	<p>CE5. Reflexiona sobre el error en su producción matemática como una oportunidad para internalizar variados procesos de aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza cálculos con dinero en su propia divisa y la de otros países, utilizando diferentes estrategias en contextos lúdicos o cotidianos que revistan realismo. • Aplica porcentajes mayores que 100 al resolver situaciones de su entorno cotidiano. 	<p>CE6. Interpreta y emplea conceptos comerciales y financieros a través de situaciones cotidianas para comprender su impacto en la vida diaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza la información estadística en gráficos o tablas identificando las relaciones que se reflejan en esos textos estadísticos para elaborar explicaciones acerca de un hecho o fenómeno. • Organiza, con distintos formatos, el espacio muestral de un suceso. 	<p>CE7. Organiza e interpreta información del entorno para cuantificar, establecer relaciones o describir fenómenos.</p>

Contenidos específicos de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes	Ejes	Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas
R E L A C I O N E S Y F U N C I O N E S	N Ú M E R O	<p>Numeración natural</p> <ul style="list-style-type: none"> Números a partir de 6 cifras. Aspectos: conteo, representación (producción e interpretación), relación de orden, regularidades: valor posicional, composición y descomposición aditiva, multiplicativa y exponencial. Potencias de base 10 y notación científica. Divisibilidad: números divisibles entre 9. <p>Numeración racional</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresiones decimales y fraccionarias: representación, relación de orden, composición y descomposición aditiva y multiplicativa. El valor posicional en las expresiones decimales. Propiedad: densidad del conjunto Q. <p>Operaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Adición, sustracción, multiplicación, división y potenciación: propiedades, cálculo pensado. Operaciones con números racionales. Multiplicación y división por números menores que 1. Proporcionalidad inversa. Porcentaje: cálculo de IVA, otros impuestos. <p>Introducción a la estadística y a la probabilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> Gráfico circular. Medidas de tendencia central: media, moda y mediana. Ley de Laplace. 	CE1 CE2 CE3 CE4 CE5 CE6 CE7
	V A R I A B L E	<p>Introducción al álgebra</p> <ul style="list-style-type: none"> Fórmulas: perímetro, área y volumen. Valor numérico. <p>Magnitudes y medidas</p> <ul style="list-style-type: none"> Volumen: metro cúbico y submúltiplos, estimación. Relación entre volumen y masa, relación entre volumen y superficie lateral o total. Longitud de circunferencia y longitud de diámetro. Número pi. Cálculo de área de superficie lateral de poliedros y no poliedros. Sistema sexagesimal. 	CE3 CE4
	F I G U R A	<p>Geometría en el plano</p> <ul style="list-style-type: none"> Simetría axial. Propiedades, identificación de ejes de simetría en una figura. Mediatriz de un segmento como lugar geométrico; construcción. Teselación del plano con pentágonos y hexágonos. Construcción de polígonos. Algoritmo de construcción. <p>Geometría en el espacio</p> <ul style="list-style-type: none"> Planos paralelos y planos perpendiculares. Prismas y pirámides: propiedad asociada al número de vértices y aristas con el número de lados del polígono de la base. Poliedros regulares: características y representaciones. No poliedros: cilindro y cono recto, esfera; desarrollos de cilindros y conos. 	CE1 CE2 CE5 CE7

Criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro de 6.º grado	Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y utiliza números naturales de cualquier cantidad de cifras de forma oral y escrita. • Construye y formula reglas a partir de la exploración de distintos tramos de la serie numérica en la producción de generalizaciones. • Expresa números naturales y decimales a través de notación científica en diversos contextos. • Establece y explica relaciones entre las diferentes representaciones de los números racionales en diferentes contextos. • Argumenta los procedimientos de construcción de figuras geométricas en el plano o en el espacio. • Opina con argumentos sencillos al comparar y ordenar distintas cantidades de magnitud utilizando una unidad convencional o no convencional y fracciones de esta al resolver situaciones. 	<p>CE1. Incorpora el lenguaje matemático en diversos contextos para argumentar sus decisiones.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica y fundamenta acerca del valor posicional de las cifras mediante reagrupamiento de órdenes numéricos en la resolución de situaciones. • Fundamenta sobre la composición y descomposición aditiva o multiplicativa con números naturales o racionales ante situaciones de cálculo. • Resuelve y fundamenta diferentes situaciones de cálculo utilizando estrategias personales o algoritmos convencionales, con números naturales y racionales. • Expresa la probabilidad de un suceso a través de una fracción, en diferentes situaciones. 	<p>CE2. Utiliza estrategias matemáticas, conectando conceptos entre sí y fundamenta los procedimientos realizados para resolver problemas en distintos contextos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explora las propiedades de los poliedros regulares con apoyo de distintas representaciones. • Explica acerca de los procedimientos en el cálculo de volúmenes en contextos diversos. • Construye a través de la exploración las fórmulas de área y volumen de diferentes figuras. • Explora relaciones entre vértices, aristas y bases de prismas y pirámides con apoyo de distintas representaciones. • Explora y justifica teselaciones en el plano con distintas figuras en diferentes soportes. • Establece relaciones de posiciones de planos en poliedros con apoyo de representaciones figurales en situaciones contextualizadas. 	<p>CE3. Identifica modelos, regularidades y alteraciones, compara datos, descubre patrones, integrando diversos recursos para dar respuestas a distintas situaciones.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce, describe y crea figuras que tienen simetría utilizando distintos recursos. • Reconoce y explora distintas posibilidades en la representación de posiciones relativas entre planos. • Fundamenta sus construcciones de figuras geométricas y desarrolla variadas estrategias para representarlas. • Produce y justifica afirmaciones sobre relaciones numéricas acerca de la divisibilidad en diferentes contextos. 	<p>CE4. Desarrolla el pensamiento matemático a través de la exploración, indaga, analiza y explica para aproximarse al saber matemático.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre el proceso de iteración de los errores cometidos durante la resolución de problemas y valora la importancia de perseverar ante ellos en los procesos de resolución. 	<p>CE5. Reflexiona sobre el error en su producción matemática como una oportunidad para internalizar variados procesos de aprendizaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Comprende e interpreta situaciones de la vida real con relación al cálculo de diferentes impuestos. • Aplica porcentajes menores a 10 y a 1, al resolver situaciones de su entorno cotidiano. 	<p>CE6. Interpreta y emplea conceptos comerciales y financieros a través de situaciones cotidianas para comprender su impacto en la vida diaria.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica sus procedimientos al calcular el área y volumen de figuras del espacio. • Relaciona con pertinencia, los resultados obtenidos a través de mediciones efectivas o mediante el cálculo en función del contexto. • Interpreta y comunica la información estadística presentada en listas, tablas y gráficas. 	<p>CE7. Organiza e interpreta información del entorno para cuantificar, establecer relaciones o describir fenómenos.</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Se sugiere trabajar los contenidos de forma interrelacionada, apoyarse en las diferentes tecnologías y relacionarlos con el mundo real del estudiante. Es importante considerar que el listado de los contenidos específicos presentados en este documento no establece el orden de su abordaje en la unidad curricular ni en el grado. Para enriquecer los contenidos y los contextos de trabajo, se entiende oportuno recurrir a herramientas tecnológicas, situaciones problema, actividades lúdicas, noticias de actualidad, entre otros.

Se considera relevante promover metodologías en el aula que:

- se centren en el estudiante promoviendo sus aprendizajes,
- desarrollen la participación activa de los estudiantes en su propio proceso,
- profundicen en la integralidad del conocimiento,
- motiven al estudiante,
- posibiliten el disfrute en el contexto de aprendizaje,
- promueven el trabajo colaborativo y cooperativo,
- generen desafíos,
- conecten con la realidad,
- potencien la exploración,
- prioricen la explicación y la comunicación de ideas matemáticas.

El empleo de metodologías activas de aprendizaje proporciona un campo fértil para estos fines, colabora en el desarrollo de competencias y favorece el aprendizaje significativo.

Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

A continuación se presentan algunas consideraciones respecto al abordaje de los contenidos de los grados que componen este tramo.

En cuanto a la numeración natural, en este tramo es importante promover avances en los estudiantes con relación a las descomposiciones aditivas y multiplicativas del número teniendo en cuenta el valor posicional de las cifras. Cuando los estudiantes escriben un número es deseable que identifiquen que cada una de las cifras alude a una potencia de base 10, por ejemplo:
 $7845 = (7 \times 10^3) + (8 \times 10^2) + (4 \times 10^1) + (5 \times 10^0)$.

Con relación a los criterios de divisibilidad o el procedimiento para el cálculo de múltiplos y divisores, es importante no comenzar con las reglas o con el enunciado de los criterios, sino en generar las condiciones en las que los estudiantes a partir del trabajo exploratorio y sistemático

con las regularidades numéricas realicen afirmaciones vinculadas a los criterios de divisibilidad o las propiedades de múltiplos.

El abordaje de otros sistemas de numeración, posicionales y no posicionales (sistema binario, sistema romano, maya, entre otros); permite la confrontación con nuestro SND y se constituyen en una oportunidad para reflexionar sobre las propiedades de nuestro sistema de escritura de números.

Respecto a la numeración racional es relevante profundizar en situaciones variadas que permitan trabajar: aspectos, significados, relaciones y propiedades. Dar continuidad al abordaje de los significados iniciado en los tramos anteriores con énfasis en la fracción como operador, como razón y como cociente de naturales con denominador distinto de cero, siendo este último el más amplio significado. Podrá ser de utilidad incluir el recurso del uso de la calculadora para visualizar cocientes que determinan el mismo número. Uno de los aspectos a atender especialmente en este tramo son las regularidades en las representaciones decimales y fraccionarias. Particularmente en sexto grado podría surgir la comparación de la no regularidad con el número π , irracional. En este tramo se introduce el concepto de densidad de los números racionales apoyándose en la representación en la recta numérica que permite visualizar y ubicar fracciones entre naturales como también entre dos fracciones dadas. Además, la recta numérica habilita la comparación y la equivalencia entre racionales.

Según Vergnaud (1990), desde la niñez existen estructuras de pensamiento que se pueden llamar «nociones matemáticas». Es importante destacar que estas estructuras son en el plano de pensamiento y no de lenguaje simbólico. Para este autor, estas estructuras son llamadas conocimientos «en acto» y están presentes en las acciones cotidianas de los sujetos. Consisten en actuar sobre los objetos con el fin de descubrir propiedades que estos ya poseían previamente a la manipulación por parte del sujeto.

En cuanto a las operaciones un aspecto a trabajar lo constituyen las propiedades. En la adición: conmutativa, asociativa y neutro, y de la multiplicación se propone trabajar con la distributiva de la multiplicación con respecto a la adición y a la sustracción, factor neutro y factor absorbente, conmutativa y asociativa.

Por otra parte, en el trabajo de operaciones con racionales, fracciones y decimales, es necesario favorecer la evolución de los repertorio de cálculos construidos y las relaciones entre fracciones equivalentes, para llegar por último a los algoritmos convencionales.

Con relación a la proporcionalidad, en las propuestas donde se organice la información en tablas de números proporcionales, los estudiantes harán explícitas mediante sus formas de resolver y comunicar las propiedades que caracterizan a la proporcionalidad.

Uno de los escenarios potentes para el abordaje de la geometría lo constituye el uso de Geogebra. En este marco, los dibujos dinámicos, portan la característica de ser modificados mediante movimientos de sus componentes, de manera que sus propiedades se mantienen invariantes. Por ello, el arrastre se convierte en posibilidad de verificar y reconocer dichas propiedades.

Es tarea del docente generar el interjuego entre la herramienta seleccionada y la explicación. Es importante, concebir como objeto de enseñanza la elaboración de argumentos. Es decir, de las descripciones impulsar a la explicación en un proceso constructivo. De este modo, apostar a la racionalidad en geometría, dando continuidad y profundidad al trabajo anticipatorio iniciado en tramos anteriores.

De esta manera, el trabajo docente, no se acota a observar con los estudiantes «lo que ocurre en la pantalla» sino favorecer y andamiar la construcción de conceptos geométricos, las relaciones entre esas ideas y la producción de validaciones que sustenten el trabajo en geometría.

En quinto grado se comenzará a construir triángulos con regla y semicírculo, conociendo un lado y los ángulos adyacentes a él. También, otros, conociendo un lado o dos y la altura.

En sexto grado podrá construir triángulos utilizando regla, compás y semicírculo, con auxilio de una figura de análisis.

Al abordar teselaciones o cubrimiento del plano se sugiere un trabajo de exploración con diferentes soportes que permitan reflexionar qué polígonos deben unirse para que no haya superposiciones ni huecos. La temática brinda una oportunidad para establecer relaciones interdisciplinarias como por ejemplo con el arte.

Mediante situaciones de exploración el estudiante debe identificar cuál o cuáles son las características comunes o diferentes de una colección de objetos matemáticos, es decir, identificar un patrón, para luego generalizar. A modo de ejemplo, el trabajo con las relaciones entre vértices, aristas y bases de prismas y pirámides; identificación de ejes de simetría en polígonos regulares; visualización de las posiciones relativas de los planos que contienen las bases y las caras laterales de los prismas.

En el tratamiento de magnitudes y medidas se deben promover espacios para el abordaje de la constitución de la magnitud, la medida y las unidades de medida, y de la estimación. Dar continuidad a las prácticas efectivas de medición que impliquen reconocer las magnitudes involucradas y construyan referentes para poder estimar. Es fundamental que los estudiantes avancen en la organización y comprensión del sistema métrico decimal. El uso de fórmulas de cálculo de perímetros, áreas y volúmenes debe ser posterior a su descubrimiento de por parte de los estudiantes.

En este tramo se apunta a que el estudiante empiece a diferenciar entre fenómenos determinísticos y aleatorios a través de situaciones lúdicas y cotidianas acercándose a la noción de azar; que vaya aproximándose al lenguaje probabilístico. Por otro lado, en el trabajo estadístico, se acompañará al estudiante en la producción de diferentes gráficos guiándolo en la elección de escalas apropiadas. Específicamente, en sexto año, el estudiante podrá interpretar y elaborar diagramas de árbol y tablas de doble entrada. El abordaje de las medidas de tendencia central sugiere realizarse desde situaciones vinculadas a resolver problemas de interés de los estudiantes, que los lleve a reflexionar sobre el significado de la media, moda o mediana en el conjunto de datos, que puedan decidir cuál es la que da la información más apropiada. El trabajo estadístico se puede integrar a otras unidades curriculares en el marco de las metodologías activas.

Orientaciones sobre la evaluación

La evaluación competencial implica un cambio de mirada que supone quitar el foco tradicional puesto sobre los contenidos y orientarse hacia la alfabetización matemática. El propósito es guiar a los estudiantes para que puedan utilizar de manera comprensiva y eficaz los conocimientos matemáticos y resolver distintas situaciones de la vida cotidiana que así lo demanden.

Medir el avance en el desarrollo de una competencia implica pronunciarse, a través de un juicio valorativo, acerca de la calidad y pertinencia de la evidencia presentada. Para tal fin es importante ofrecer garantías de que tal evidencia se relacione directamente con la competencia a ser valorada; debe concretarse qué aspectos de esta se considerarán. Es imprescindible pensar la evaluación atendiendo los procesos matemáticos que va desarrollando el estudiante e identificar qué dimensiones específicas de los contenidos de la unidad curricular serán considerados para su valoración. Por ejemplo, se trata de identificar si los estudiantes saben resolver problemas que puedan involucrar el uso de operaciones aritméticas en lugar de evaluar si saben únicamente resolver operaciones. Es importante el trabajo con operaciones sino que además debe hacerse basado en el desempeño del estudiante frente a situaciones problemas.

La evaluación debe considerarse parte del proceso de aprendizaje. En este último se valorarán las formas de resolver y los conocimientos puestos en juego en el desarrollo de distintas metodologías activas, como ser aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, indagación guiada, gamificación, simulaciones entre otras.

Cada vez es más evidente la diversidad presente en las aulas, donde se reconocen múltiples intereses, necesidades y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, al considerar el salón de clase como un entorno heterogéneo, la evaluación no debe limitarse únicamente a la acreditación de conocimientos. Además de fomentar el desarrollo de la autonomía, es importante que se promueva la toma de conciencia del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Ciertamente, un estudiante conquista su autonomía una vez que comprende el significado de lo que debe aprender, toma decisiones sobre cómo abordar ese aprendizaje y reflexiona sobre su progreso mientras aprende.

Así como el docente formula y contextualiza las metas en función del grupo, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, es también quien organiza el aula a través de metodologías activas; es quién diseña la evaluación y escoge los recursos mediante los cual se llevará a cabo, teniendo en cuenta que no todas las evidencias de los estudiantes son de la misma calidad y, por lo tanto, se deberían precisar distintos niveles de adquisición.

Cada docente elegirá el instrumento de evaluación que mejor se adapte a la realidad de su aula. Se sugiere que se considere, entre otros, el uso de rúbricas como guías de evaluación. El uso de estas se ha vuelto el más empleado ya que armoniza con el enfoque competencial estableciendo diferentes niveles de avance. Asimismo, existen otros instrumentos de evaluación, entre los que podemos considerar, las listas de cotejo, bitácoras, portafolio, rutinas de pensamiento, cuaderno de trabajo, informes, producciones.

El error desempeña un papel crucial en la construcción del conocimiento matemático. Al momento que el estudiante se enfrenta a la resolución de diferentes situaciones, tanto matemáticas como extramatemáticas, la reflexión sobre el error en su producción se transforma en una oportunidad para internalizar variados procesos de aprendizaje, como se explicita en la CE5. En este sentido la autoevaluación y coevaluación adquieren un significado especial, ya que junto con la retroalimentación proporcionada por el docente, permiten al estudiante autorregularse.

Para potenciar el desarrollo de las competencias, es clave que la evaluación sea formativa, procesual y global, centrada en los estudiantes y sus aprendizajes.

Materiales consultados

- ANEP-CEIP. (2015). *Documento base de análisis curricular*.
- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.

Bibliografía sugerida para el docente

- Alsina, A., García, M. y Torrent, E. (2019). La evaluación de la competencia matemática desde la escuela y para la escuela. *Revista Unión*, 55, 85-108.
- Azcárate, P. y Cardeñoso, J. (2012). Evaluación de la competencia matemática. *Revista Investigación en la escuela*, 78, 31-42.
- ANEP-CEIP. (2015). *Documento base de análisis curricular*.
- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
- ANEP-CEIP-CACEEM (2017). *Libro para el Maestro. Matemática en el Segundo Ciclo*.
- ANEP-CEIP-CACEEM (2019). *Acompañar y orientar la enseñanza de la matemática en el segundo ciclo. Encuentro con y entre inspectores*.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Barriga, D. y Arceo, A. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Bressan, O. y Bressan, A. de. (2008). *Probabilidad y estadística: cómo trabajar con niños y jóvenes*. Noveduc.
- Chemello, G. (1997). *El cálculo en la escuela: las cuentas, ¿son un problema? En G. Lies (comp.). Los CBC y la enseñanza de la Matemática*. AZ Editora.
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2020). *Didáctica práctica. Para la enseñanza básica, media y superior*. Grupo Magro.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2004). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros*. Proyecto Edumat-Maestros.
- Itzcovich, H. (2006). *Iniciación al estudio didáctico de la Geometría: de las construcciones a las demostraciones. Vol. 3*. Libros del Zorzal.

- López, D. N. y López, A. L. (2011). *Empleo del modelo 3 UV en Álgebra Temprana*. Actas del XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil.
- Rodríguez Rava, B. y Xavier de Mello, A. (coords.). (2016). *Colección matemática. La enseñanza de la geometría reflexiones y propuestas. Tomo 3*. Fondo Editorial Queduca.
- Rodríguez Rava, B. y Arámburu, G (coords.). (2016). *Colección matemática. El hacer matemática en el aula un puente hacia la autonomía. Tomo 1*. Fondo Editorial Queduca.

Bibliografía sugerida para el estudiante

- ANEP-CEIP-CACEEM. (2017). *Cuaderno para hacer Matemática en quinto*.
- ANEP-CEIP-CACEEM. (2017). *Cuaderno para hacer Matemática en sexto*.

Física Química

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Los niños comprendidos en este ciclo se expresan y comunican sus emociones y conocimientos a través de diferentes lenguajes, de manera integrada junto a otros.

Dichos lenguajes son expresiones verbales, no verbales, comunicacionales y multimediales a partir de las cuales intentan comprender el mundo que los rodea.

Bajo el asombro, realizan sus primeras preguntas y vivencias mediante estrategias exploratorias para comprender el mundo natural y social, estableciendo relaciones lógico-matemáticas.

Es por ello necesario explicitar algunas ideas orientadoras que permitan que los docentes, a través de su autonomía de centro, diseñen las estrategias metodológicas que habiliten el desarrollo de las competencias específicas acordadas para el tramo durante la movilización de los contenidos de la unidad curricular priorizados para tal fin.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Ensayo respuestas y experimenta con una gama de opciones al poner sus ideas a prueba acerca de los sistemas materiales, para responder a distintas situaciones simples de su entorno, utilizando diferentes formas creativas, lógicas o heurísticas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación. Pensamiento científico. Pensamiento crítico. Pensamiento creativo. Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Identifica distintos puntos de vista y construye alternativas a situaciones concretas de sistemas materiales al relacionarse con sus pares y con la orientación del docente, e infiere la información a partir de elementos icónicos y verbales, para comunicarse a través de diferentes lenguajes, medios y tecnologías. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico. Pensamiento crítico. Comunicación. Relacionamiento con otros. Iniciativa y orientación a la acción.

CE3. Formula preguntas diversas sobre los sistemas materiales y sus transformaciones, a partir de temas propuestos o de su interés focalizadas en distintos aspectos de una situación, con los que construye significados e interpretaciones más allá de los obvios relativos a objetos o situaciones concretas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Comunicación, Relación con otros. Pensamiento creativo

CE4. Inicia el proceso de autorregulación del pensamiento, al vincular el conocimiento científico a evidencias concretas de fenómenos cotidianos que aborda con incipiente autonomía o mediante algoritmos con acotada instrucciones, para expresar sus emociones, sentimientos, intereses y motivaciones propias y las de otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal, Pensamiento científico. Relacionamiento con otros. Pensamiento computacional.

CE5. Vincula conocimientos científicos a evidencias concretas con incipiente autonomía, a partir de fenómenos simples de su entorno escolar, familiar y comunitario, identificando problemas socioambientales e indagando sobre sus causas, lo que le permite cuestionar las explicaciones científicas y técnicas con base en sus ideas previas, interactuando con dispositivos tecnológicos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal, Pensamiento científico. Ciudadanía local, global y digital. Pensamiento computacional.

Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3. ^{er} grado	Competencias específicas relacionadas
Propiedades extensivas de la materia (masa y volumen).	CE1
Propiedades de los materiales (dilatación térmica).	CE1
Mecanismo de transferencia de energía.	CE3
Los cambios de estados de diferentes sustancias.	CE1 CE2
Las propiedades intensivas de diferentes sustancias: densidad, temperatura en los cambios de estado.	CE2 CE4 CE5
Temperatura ambiente, temperatura corporal y sensación térmica.	CE4
Interacción de la luz con diferentes materiales.	CE5
Fuerza como interacción.	CE2

Contenidos transversales

El docente podrá abordar de forma transversal en las planificaciones didácticas. El proceso de medición: cálculo por aproximación, mediciones, incertidumbres en las mediciones, Instrumentos de medición, unidades en el sistema internacional y sus conversiones.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas
El agua y sus propiedades. Tipos de agua	CE1
La variación de la densidad según el estado de agregación	CE3
Calor, temperatura y sensación térmica	CE3
La reflexión especular y difusa	CE5
Clasificación de espejos	CE2
La flotación y la fuerza de empuje, variación de la flotación con la densidad (en situaciones como son la flotación de barcos en mar abierto y ríos, la hidroterapia, el funcionamiento de globo aerostático, entre otros. Peso real y peso aparente)	CE2
La fuerza elástica, la deformación, construcción del dinamómetro.	CE4
Interacción gravitatoria.	CE1
Diferencia entre peso y masa.	CE1 CE5

Contenidos transversales

El docente podrá abordar de forma transversal en las planificaciones didácticas. El proceso de medición: cálculo por aproximación, mediciones, incertidumbres en las mediciones, instrumentos de medición, unidades en el sistema internacional y sus conversiones.

Criterios de logro para la evaluación de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los criterios de logro están asociados al grado de cumplimiento de las competencias específicas explicitadas para el tramo y el contenido de enseñanza que se moviliza. Todos ellos son válidos para considerar los aprendizajes de los estudiantes al transitar por el tramo.

Criterios de logro 3.º grado	Competencia específica
Reconoce e identifica las propiedades extensivas de los sistemas materiales a través de la observación y experimentación con elementos de su entorno.	CE1
Establece relaciones vinculadas a la dilatación térmica de los sistemas y el intercambio energético a través de la observación y la experimentación	
Identifica los cambios de estado en los sistemas materiales y las condiciones en las que se producen a partir de la observación y experimentación con elementos de su entorno.	
Clasifica y reconoce la interacción por contacto y a distancia entre sistemas en situaciones cotidianas.	CE2
Interpreta lo que observa acerca de los diferentes estados de la materia de acuerdo a sus características macroscópicas.	
Indaga e identifica los cambios físicos y químicos a partir de la transferencia de energía entre sistemas materiales.	CE3
Reconoce y vincula a la densidad como una propiedad de las sustancias mediante la observación macroscópica de sistemas de su entorno.	CE4
Interpreta fenómenos observables referidos a la diferencia entre la sensación térmica y la temperatura, en situaciones diversas de la vida cotidiana y compara con lo que percibe mediante sus sentidos.	
Diseña con mediación, dispositivos con diferentes materiales poniendo a prueba sus ideas previas e indagando acerca de la interacción de la luz, en situaciones de su entorno escolar, familiar y comunitario.	CE5
Identifica y relaciona problemas socioambientales, detectando sus causas y consecuencias, al estudiar las propiedades de la materia en su entorno.	

Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los criterios de logro están asociados al grado de cumplimiento de las competencias específicas explicitadas para el tramo y el contenido de enseñanza que se moviliza. Todos ellos son válidos para considerar los aprendizajes de los estudiantes al transitar por el tramo.

Criterio de logro 4.º grado	Competencia específica
Identifica y reconoce características macroscópicas y propiedades de diferentes muestras de agua a partir de la experimentación.	CE1
Reconoce al peso como la interacción entre los cuerpos celestes y otros cuerpos para identificarlo como una propiedad que depende del lugar dónde se encuentre el cuerpo.	
Reconoce a la masa como una propiedad que se determina con la balanza.	
Observa e identifica características de las imágenes en diferentes espejos.	CE2
Relaciona y considera los conceptos fundamentales de flotación y la fuerza de empuje, analizando y resolviendo situaciones en diferentes contextos.	
Reconoce, que la variación de la densidad de diferentes materiales, se relaciona con el estado de agregación del sistema, a partir de la observación o experimentación.	CE3
Relaciona la sensación térmica y la temperatura en situaciones diversas de la vida cotidiana, logrando explicar la transferencia de calor.	
Manipula los materiales elásticos indagando las posibilidades que brinda para la construcción del dinamómetro, cuestionando sus ideas.	CE4
Crea o modifica algoritmos mediados por el docente registrando temperaturas, mediante placas programables.	
Realiza de manera colaborativa experimentos o proyectos sobre la reflexión especular y difusa, demostrando habilidades de comunicación efectiva.	CE5
Relaciona y establece la diferencia entre peso y masa, confrontando sus ideas y la de sus pares, mediante actividades experimentales.	
Identifica problemas socioambientales en un contexto acerca del agua, e indaga sobre sus causas y propone acciones para cambiar la situación.	

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Al iniciar los cursos del ciclo 2 tramo 3, se realiza el diagnóstico de la situación de partida, para determinar el grado de avance en las competencias específicas de los estudiantes y a partir de ello, planificar las situaciones de aprendizaje.

Las progresiones de aprendizaje por competencias guiarán las decisiones metodológicas y la planificación de las actividades para atender los perfiles de tramo. La clave estará en atender los criterios de logros establecidos en el programa y relacionarlo con los procesos cognitivos, para diseñar las propuestas de trabajo.

Los contenidos entre los tramos se secuencian de forma gradual y si bien se explicitan los contenidos de Física y Química, es relevante establecer los vínculos con otras unidades curriculares, para favorecer el trabajo interdisciplinar. Considerar el diseño universal de aprendizajes (DUA), que no solo es una metodología, sino que es una forma de pensar la educación, cuyos principios son proporcionar múltiples formas de representación, acción- expresión y motivación, le serán de utilidad al docente al planificar su curso.

Desde un enfoque competencial, centrado en el estudiante, quien adquiere un rol protagónico en sus aprendizajes, la construcción de conceptos y la interpretación de los fenómenos de su entorno inmediato, requiere el uso de metodologías activas tales como: aprendizaje basado en problemas, proyectos, analogías, juegos (gamificación), STEAM, pregunta investigable, trabajo colaborativo, entre otras. Los recursos didácticos disponibles como los entornos virtuales, materiales de bajo costo, placas programables y equipos de laboratorios, optimizarán los aprendizajes y el desarrollo de dichas competencias.

Al abordar esas competencias científicas que median los contenidos, se podrá establecer una secuencia de actividades que permitan, en un contexto de cotidianidad, abrir interrogantes, considerar las ideas previas, formular hipótesis, observar cualitativa y cuantitativamente, clasificar, controlar variables durante la experimentación, tabular datos, contrastar evidencias, registrar y comunicar en diferentes soportes, incluyendo imágenes, audiovisuales y rampas digitales que den cuenta de los procesos de aprendizaje; combinando actividades individuales, en un grupo pequeño y con el grupo clase, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizajes.

Contribuir a la alfabetización científica, es importante para que los estudiantes puedan leer y producir textos que le permitan explicar y argumentar los fenómenos que interpretan, con inclusión del lenguaje propio de la ciencias, estableciendo las rutas del pensamiento que desarrollan la metacognición.

El aspecto lúdico adquiere un rol protagónico al momento de abordar los fenómenos naturales a través de la ciencia, que sientan las bases para el desarrollo del conocimiento y de las dimensiones sociales y emocionales de las competencias.

Por último expresar que, hay decisiones didácticas que los docentes deben tomar, considerando la autonomía del centro, el contexto y la realidad del grupo.

Orientaciones específicas para la evaluación

Se entiende a la enseñanza en sí misma como un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión y problematización (Pesce, 2014) y a la evaluación como la instancia de elaboración y de integración personal de lo aprendido a las estructuras cognitivas preexistentes para lograr su anclaje y generar aprendizajes significativos.

Incluir aquellas cuestiones que promueven que el estudiante sintetice, relacione, compare, decida, critique, justifique o argumente lo impulsan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (Monereo, 2009).

La evaluación de un enfoque competencial requiere evidencias de los desempeños de los estudiantes establecidas en los criterios de logro que se concretarán en metas de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y es indisociable del proceso de planificación, se presenta el diseño inverso, siguiendo con la propuesta de Wiggins y McTighe (2005), en la cual se sugiere:

- identificar los logros de aprendizajes esperados;
- determinar las evidencias en las progresiones de aprendizajes con relación a las competencias;
- planificar las actividades de enseñanza y los instrumentos de evaluación.

El desarrollo de competencias en la construcción del pensamiento científico requiere seleccionar contenidos estructurantes o fundamentales y estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes para lograr la autorregulación de sus aprendizajes de manera progresiva.

A la hora de evaluar surge la necesidad de diferenciar entre tipos de evaluación y sus instrumentos, en atención a la diversidad del aula y a la singularidad de cada estudiante. La evaluación debe ser una guía que cumple la función de orientar al docente en la selección de estrategias metodológicas y brinda al estudiante información de sus procesos. Se entiende que debe de ser continua, y que la retroalimentación es fundamental. Si las interrogantes culminan con la elaboración u obtención de un producto final, la evaluación no se centra solo en la valoración de este, sino también en los procesos que realicen los estudiantes para su desarrollo.

En la evaluación formativa los instrumentos a utilizarse pueden ser múltiples tales como dianas, rúbricas, listas de cotejo y portafolios, entre otros, que se adecuarán a las diferentes situaciones de aprendizaje. Una evaluación es eficaz y tendrá un carácter formativo si permite recolectar evidencias fundamentales para:

- Conocer cómo se realiza la acción pedagógica (qué se hace y cómo se hace).
- Contar con una historia del proceso de aprendizaje en una unidad de tiempo y con un propósito también determinado.
- Emitir devoluciones efectivas, guiando el proceso de autorregulación del estudiante.
- Individualizar los procesos de aprendizaje.

Documentos de referencia

- ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional>
- ANEP. (2022). *Progresiones de aprendizaje*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones de Aprendizaje 2022.pdf>
- ANEP. (2023). *Perfiles de tramo*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/banner/transformacion/Perfiles%20de%20tramo%20-%20pantalla.pdf>
- ANEP. (2022). *Plan de Educación Básica Integrada (EBI)*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>

Bibliografía didáctica

- Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2.ª ed. McGraw Hill.
- Dibarboure, M. (2009). *... y sin embargo se puede enseñar ciencias naturales*. Serie Praxis-Santillana.
- Dibarboure, M. y Rodríguez, D. (coords.) (2014). *Pensando en la enseñanza de las ciencias naturales. Lo empírico en la construcción del conocimiento en la escuela*. Camus.
- Delord, G. (2020). *Investigar en la clase de Ciencias*. Morata.
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2020). *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. 4.ª ed. Grupo Magro.
- Fourez, G. (1997). *La construcción del conocimiento científico*. Narcea.
- Fumagalli, L. (1998). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Troquel.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Siglo XXI.
- Furman, M. y de Podestá, M. (2021). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Aique.
- Gellon, G., Rosenvasser, E., Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Siglo XXI. <https://lcve.mincyt.gov.ar/Documentos/La-ciencia-en-el-aula.pdf>
- Pozo, J. A. del. (2015). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.

- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

Recursos web

- ANEP-Plan Ceibal - Uruguay Educa: Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf
- ANEP-Plan Ceibal - Recursos educativos. Uruguay Educa. <http://www.uruguayeduca.edu.uy/recursos-educativos>
- STEM. Diseño de unidades STEM integradas: una propuesta para responder a los desafíos del aula multigrado. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/17900>

Bibliografía disciplinar

- Alegría, M. (colab.). (1999). *Química 1 y 2*. Santillana.
- Amaya, A; Banfi, M. y otros Clubes de Ciencias. (2022). *Una oportunidad para la investigación en el aula*. Proyecto ANII Uruguay.
- American Chemical Society.(1998). *QuimCom*. 2.^a ed. Addison Wesley Longman.
- Ceretti, H.(2009). *Experimentos en contexto*. Pearson.
- Cohan, A. y Kechichian, G.(2000). *Tecnología industrial 1 y 2*. Santillana.
- Hewitt, P. (2007). *Física Conceptual*. 10.^a ed. Pearson.
- Hill, J. y Kolb, D. (1999). *Química para el nuevo milenio*. 8.^a ed. Prince Hill Hispanoamericana.
- Pinto, G. (2007). *Aprendizaje activo de la física y la química*. Equipo Sirius.
- Rosenvasser, E. (2004). *Cielito lindo astronomía a simple vista*. Siglo XXI.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1 Interpreta los sistemas materiales y sus transformaciones, construyendo tablas sencillas y realizando estudios que impliquen dos o más variables, con la finalidad de argumentar sobre temas de estudio e intercambiar posturas, adecuándolas al contexto. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE2 Plantea preguntas para aclarar e interpretar la información acerca de sistemas materiales y sus transformaciones, explorando causas y consecuencias, utilizando sus experiencias para pensar y adaptar ideas que resultan novedosas en su contexto, generando alternativas y prediciendo posibles resultados en distintos lenguajes técnicos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE3 Propone situaciones acerca de los sistemas materiales y sus transformaciones que le presenten desafíos y las explora de forma colectiva buscando relaciones no aparentes entre los aspectos que las definen, para justificar la toma de decisiones utilizando la planificación y la autoevaluación como herramientas para el aprendizaje. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4 Indaga, predice, y argumenta fenómenos sociales y naturales cotidianos acerca de los sistemas materiales y sus transformaciones para su estudio, buscando caminos alternativos a partir de la recolección de datos o mediante algoritmos para generar soluciones y comprende el valor de perseverar ante el error, con sus reacciones, emociones y actitudes. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5 Relaciona aplicaciones tecnológicas con el conocimiento científico y reflexiona sobre su influencia en la sociedad y el ambiente reconociendo su carácter temporal; y utiliza medios digitales para producir colaborativamente, presentando la información en formatos adecuados. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital

Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas relacionadas
La electrólisis del agua (descomposición). Concepto de sustancia compuesta y simple. Cambios químicos.	CE5
Los elementos químicos. Propiedades de los metales y los no metales.	CE3
Otras propiedades del agua: la capilaridad, la ósmosis, el agua como solvente. Efecto de la temperatura en la solubilidad.	CE4
La destilación como proceso físico y sus aplicaciones en el ámbito industrial.	CE5
La refracción de la luz. Tipos de lentes.	CE1 CE2
La transferencia de energía por calor o trabajo mecánico.	CE1
El equilibrio térmico.	CE2
Movimiento. Definición del sistema de referencia.	CE4
La estática. Cargas positivas y negativas.	CE4
Circuitos eléctricos y las transformaciones de energía.	CE3
Relación entre magnetismo y electricidad.	CE1
La ley de gravitación universal.	CE2

Contenidos transversales

El docente podrá abordar de forma transversal en las planificaciones didácticas. El proceso de medición: Cálculo por aproximación. Mediciones. Incertidumbres en las mediciones. Instrumentos de medición. Unidades en el sistema internacional y sus conversiones.

Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas relacionadas
Las soluciones gaseosas. El aire y su composición, causas de la variación de su composición.	CE1 CE2
El modelo corpuscular de la materia. Moléculas y átomos.	CE3 CE4 CE5
El espectro electromagnético.	CE1 CE5
La composición y la descomposición de la luz.	CE2
Las ondas sonoras, la velocidad de propagación del sonido en distintos medios. Nivel de intensidad del sonido.	CE4
La energía y su conservación, en diferentes sistemas y contextos.	CE4 CE5
Eficiencia energética.	CE3

Contenidos transversales

El docente podrá abordar de forma transversal en las planificaciones didácticas. El proceso de medición: cálculo por aproximación, mediciones, incertidumbres en las mediciones, Instrumentos de medición, unidades en el sistema internacional y sus conversiones.

Criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los criterios de logro están asociados al grado de cumplimiento de las competencias específicas explicitadas en la unidad curricular para el tramo y el contenido de enseñanza que se moviliza. Todos ellos son válidos para considerar los aprendizajes de los estudiantes al transitar por el tramo.

Criterio de logro 5.º grado	Competencia específica
Utiliza diversas fuentes de información y obtiene datos relevantes sobre la transferencia de energía por calor o trabajo mecánico, cambios físicos y químicos mediante la evaluación de la calidad y la fiabilidad de dicha información.	CE1
Diseña y lleva a cabo experimentos simples que les permitan comprobar la relación entre el magnetismo y la electricidad, mediante la observación de las diferentes magnitudes electromagnéticas involucradas.	
Interpreta la interacción entre cuerpos por medio de la Ley de Gravitación Universal, utilizando un lenguaje claro y preciso.	CE2
Identifica la existencia del equilibrio térmico entre cuerpos que se encuentran en contacto y relaciona con la transferencia de energía entre ellos, utilizando la información para abordar situaciones cotidianas.	
Diseña un circuito eléctrico sencillo y analiza las transformaciones energéticas involucradas.	CE3
Clasifica metales y no metales a partir de la observación y experimentación con diferentes muestras de su entorno.	
Reconoce la necesidad de definir un sistema de referencia para construir el concepto de movimiento, mediante situaciones lúdicas.	CE4
Ensayo explicaciones en eventos cotidianos que implican fenómenos electrostáticos.	
Identifica al agua como solvente, experimentado con sustancias de la vida cotidiana y expresa sus observaciones contrastándolas con sus ideas previas.	
Reconoce cómo afecta en la sociedad y el ambiente, las transformaciones de los sistemas materiales, identificando el carácter temporal del conocimiento científico en la toma de decisiones.	CE5
Explica el proceso de destilación y los diferentes cambios de estado que allí ocurren a partir de lo que observa, sus ideas previas y el conocimiento científico, valorando sus aplicaciones en el ámbito industrial y su aporte a la sociedad.	

Criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterio de logro 6.º grado	Competencia específica
Explica la composición del aire y analiza su variación con las condiciones ambientales a partir de información y evidencias.	CE1
Comunica de manera efectiva la relación entre las variables frecuencia y longitud de onda en el espectro electromagnético, utilizando un lenguaje preciso clasificando las radiaciones electromagnéticas.	
Identifica situaciones problemáticas relacionadas con la composición y la descomposición de la luz, plantea hipótesis y explora preguntas que permiten abordarlas con un grado sencillo de abstracción.	CE2
Identifica a las soluciones gaseosas como sistemas materiales, reconociendo ejemplos de ellas en la vida cotidiana a través de la observación e información.	
Establece un plan de acción para implementar la eficiencia energética en su contexto, tomando decisiones sobre el consumo responsable de cualquier tipo de energía.	CE3
Representa mediante modelos la estructura corpuscular de los sistemas materiales en los estados de agregación, utilizando diferentes estrategias y recursos.	
Indaga sobre fenómenos que involucren las mediciones de la intensidad del sonido autorregulando sus emociones.	CE4
Aplica el concepto de modelo corpuscular y explica la transformación de los sistemas materiales a partir de la indagación y de la experimentación.	
Identifica y relaciona en el espectro electromagnético el funcionamiento de las aplicaciones tecnológicas.	CE5
Interpreta la relación entre átomos y moléculas en sistemas materiales de uso cotidiano identificando los elementos químicos presentes en ellas.	

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Al iniciar los cursos del ciclo 2 tramo 4, se realiza el diagnóstico de la situación de partida, para determinar el grado de avance en las competencias específicas de los estudiantes y a partir de ello, planificar las situaciones de aprendizaje.

Las progresiones de aprendizaje por competencias guiarán las decisiones metodológicas y la planificación de las actividades para atender los perfiles de tramo. La clave estará en atender los criterios de logros establecidos en el programa y relacionarlo con los procesos cognitivos, para diseñar las propuestas de trabajo.

Los contenidos entre los tramos se secuencian de forma gradual y si bien se explicitan los contenidos de Física y Química, es relevante establecer los vínculos con otras unidades curriculares, para favorecer el trabajo interdisciplinar. Considerar el Diseño universal de aprendizajes (DUA), que no solo es una metodología, sino que es una forma de pensar la educación, cuyos principios son proporcionar múltiples formas de representación, acción-expresión y motivación, le serán de utilidad al docente al planificar su curso.

Desde un enfoque competencial, centrado en el estudiante, quien adquiere un rol protagónico en sus aprendizajes, la construcción de conceptos y la interpretación de los fenómenos de su entorno inmediato, requiere el uso de metodologías activas tales como: aprendizaje basado en problemas, proyectos, analogías, juegos (gamificación), STEAM, pregunta investigable, trabajo colaborativo, webquest, estudio de casos, análisis histórica de las ciencias, entre otros. Los recursos didácticos disponibles como los entornos virtuales, materiales de bajo costo, placas programables y equipos de laboratorios, optimizarán los aprendizajes y el desarrollo de dichas competencias.

Al abordar esas competencias científicas que median los contenidos, se podrá establecer una secuencia de actividades que permitan, en un contexto de cotidianidad, abrir interrogantes, considerar las ideas previas, formular hipótesis, observar cualitativa y cuantitativamente, clasificar, controlar variables durante la experimentación, tabular datos, contrastar evidencias, registrar y comunicar en diferentes soportes, incluyendo imágenes, audiovisuales y rampas digitales que den cuenta de los procesos de aprendizaje; combinando actividades individuales, en un grupo pequeño y con el grupo clase, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizajes.

Contribuir a la alfabetización científica, es importante para que los estudiantes puedan leer y producir textos que le permitan explicar y argumentar los fenómenos que interpreta, con inclusión del lenguaje propio de la ciencias, estableciendo las rutas del pensamiento que desarrollan la metacognición.

El aspecto lúdico adquiere un rol protagónico al momento de abordar los fenómenos naturales a través de la ciencia, que sientan las bases para el desarrollo del conocimiento y de las dimensiones sociales y emocionales de las competencias.

Por último expresar que, hay decisiones didácticas que los docentes deben tomar, considerando la autonomía del centro, el contexto y la realidad del grupo.

Orientaciones específicas para la evaluación

Se entiende a la enseñanza en sí misma como un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión y problematización (Pesce, 2014) y a la evaluación como la instancia de elaboración y de integración personal de lo aprendido a las estructuras cognitivas preexistentes para lograr su anclaje y generar aprendizajes significativos.

Incluir aquellas cuestiones que promueven que el estudiante sintetice, relacione, compare, decida, critique, justifique o argumente lo impulsan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (Monereo, 2009).

La evaluación de un enfoque competencial requiere evidencias de los desempeños de los estudiantes establecidas en los criterios de logro que se concretarán en metas de aprendizaje.

Teniendo en cuenta que la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y es indisoluble del proceso de planificación, se presenta el diseño inverso, siguiendo con la propuesta de Wiggins y McTighe (2005), en la cual se sugiere:

- identificar los logros de aprendizajes esperados;
- determinar las evidencias en las progresiones de aprendizajes con relación a las competencias;
- planificar las actividades de enseñanza y los instrumentos de evaluación.

El desarrollo de competencias en la construcción del pensamiento científico requiere seleccionar contenidos estructurantes o fundamentales y estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes para lograr la autorregulación de sus aprendizajes de manera progresiva.

A la hora de evaluar surge la necesidad de diferenciar entre tipos de evaluación y sus instrumentos, en atención a la diversidad del aula y a la singularidad de cada estudiante. La evaluación debe ser una guía que cumple la función de orientar al docente en la selección de estrategias metodológicas y brinda al estudiante información de sus procesos. Se entiende que debe de ser continua, y que la retroalimentación es fundamental. Si las interrogantes culminan con la elaboración u obtención de un producto final, la evaluación no se centra solo en la valoración de este, sino también en los procesos que realicen los estudiantes para su desarrollo.

En la evaluación formativa los instrumentos a utilizarse pueden ser múltiples tales como dianas, rúbricas, listas de cotejo y portafolios, entre otros, que se adecuarán a las diferentes situaciones de aprendizaje. Una evaluación es eficaz y tendrá un carácter formativo si permite recolectar evidencias fundamentales para

- Conocer cómo se realiza la acción pedagógica (qué se hace y cómo se hace).
- Contar con una historia del proceso de aprendizaje en una unidad de tiempo y con un propósito también determinado.
- Emitir devoluciones efectivas, guiando el proceso de autorregulación del estudiante.
- Individualizar los procesos de aprendizaje.

Documentos de referencia

- ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional>
- ANEP (2022) *Progresiones de aprendizaje* <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf>
- ANEP (2023) *Perfiles de tramo*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/banner/transformacion/Perfiles%20de%20tramo%20-%20pantalla.pdf>
- ANEP (2022). *Plan de Educación Básica Integrada (EBI)* <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional2022/Plan2023/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estu>

Bibliografía didáctica

- Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2.ª ed. McGraw Hill.
- Dibarboure, M. (2009). *... y sin embargo se puede enseñar ciencias naturales*. Serie Praxis-Santillana.
- Dibarboure, M. y Rodríguez, D. (coords.) (2014). *Pensando en la enseñanza de las ciencias naturales. Lo empírico en la construcción del conocimiento en la escuela*. Camus.
- Delord, G. (2020). *Investigar en la clase de Ciencias*. Morata.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2020). *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior*. 4.ª ed. Grupo Magro.
- Fourez, G. (1997). *La construcción del conocimiento científico*. Narcea.
- Fumagalli, L. (1998). *El desafío de enseñar ciencias naturales*. Troquel.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto*. Siglo XXI.
- Furman, M. y de Podestá, M. (2021). *La aventura de enseñar Ciencias Naturales*. Aique.
- Gellon, G., Rosenvasser, E., Furman, M. y Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Siglo XXI. <https://lcve.mincyt.gov.ar/Documentos/La-ciencia-en-el-aula.pdf>
- Pozo, J. A. del. (2015). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.

- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Octaedro.
- Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Graó.

Recursos web

- ANEP-Plan Ceibal - Uruguay Educa: Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/plan-ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf
- Recursos educativos. Uruguay Educa. <http://www.uruguayeduca.edu.uy/recursos-educativos>
- STEM Diseño de unidades STEM integradas: una propuesta para responder a los desafíos del aula multigrado. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/revcie/article/view/17900>
- Educación STEM en y para el mundo digital. El papel de las herramientas digitales en el desempeño de prácticas científicas, ingenieriles y matemáticas. <https://revistas.um.es/red/article/view/410011>
- Bibliografía disciplinar
- Alegría, M. (colab.). (1999). *Química 1 y 2*. Santillana.
- Amaya, A; Banfi, M. y otros Clubes de Ciencias. (2022). *Una oportunidad para la investigación en el aula*. Proyecto ANII Uruguay.
- American Chemical Society. (1998). *QuimCom*. 2.ª ed. Addison Wesley Longman.
- Ceretti, H.(2009). *Experimentos en contexto*. Pearson.
- Cohan, A. y Kechichian, G. (2000). *Tecnología industrial 1 y 2*. Santillana.
- Hewitt, P. (2007). *Física Conceptual*. 10.ª ed. Pearson.
- Hill, J. y Kolb, D. (1999). *Química para el nuevo milenio*. 8.ª ed. Prince Hill Hispanoamericana.
- Pinto, G. (2007). *Aprendizaje activo de la física y la química*. Equipo Sirius.
- Rosenvasser, E. (2004). *Cielito lindo astronomía a simple vista*. Siglo XXI.

Los contenidos explicitados para cada uno de los tramos deberán ser abordados desde un enfoque sistémico.

Ciencias del Ambiente (Biología)

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Un currículum mixto que abarca competencias y contenidos permite globalizar los esquemas conceptuales de la ciencia sin dejar de lado el contenido científico ni tampoco los diversos ámbitos de la cultura. Permite, además, el abordaje de la formación integral del estudiante, así como la universalidad del conocimiento.

En este marco, el desarrollo de las materias de estudio está constituido con base en estructuras conceptuales de la ciencia e involucra la práctica de procesos vinculados a la construcción de esos conocimientos.

El docente podrá recrear el modo en que la ciencia adquiere el conocimiento de la naturaleza, en un ir y venir entre el pensamiento inductivo y deductivo, de tal forma que tanto él como el estudiante visualice los esquemas conceptuales y las teorías científicas como un modelo de conocimiento en permanente construcción y cambio.

El abordaje de las teorías científicas y su comprensión en estos niveles pueden resultar complejas para el estudiante, por lo tanto, el trabajo de enseñanza debe focalizarse en clave de competencias que permitan el desarrollo de estructuras de pensamiento.

Si el estudiante tiene libertad para desarrollar su iniciativa y satisfacer sus intereses en lugar de simplemente recibir los contenidos en forma cerrada, se posibilita que los conocimientos construidos vayan siendo incorporados sobre la base de conocimientos previos sólidos y significativos.

El siguiente listado de contenidos, sugerencias metodológicas y competencias fue pensado para que fueran accesibles a todos los estudiantes, respetando y protegiendo las trayectorias individuales para que todos los estudiantes puedan cursar un currículum básicamente similar, relevante y significativo para la experiencia propia presente y futura. Es, en palabras de Bolívar (2012), posibilitar el acceso a la renta cultural básica que asegura la continuidad en las etapas educativas, ya que sus elementos comunes impiden desajustes ante posibles cambios de institución.

Los contenidos seleccionados tienen como característica común no ser contenidos agotados; no se pretende un dominio enciclopédico y a la vez se respeta la autonomía e iniciativa del docente en el diseño del proceso formativo de los estudiantes, así como en las intervenciones pedagógicas que atiendan a las características particulares de estos y del contexto de cada institución.

Podemos diferenciar en este planteo diferentes tipos de contenidos que refieren a hechos y fenómenos, conceptos, principios, valores, normas y actitudes.

Los conceptos son entendidos como representación mental de objetos, hechos, cualidades o situaciones, que poseen propiedades comunes (características inherentes), por ejemplo, mamífero, masa, volumen, vaporización, etcétera. El aprendizaje significativo de estos se logra a través de metodologías activas, con miradas interdisciplinarias, puesto que deben ser construidos en detrimento del aprendizaje memorístico de una definición.

Un principio es un enunciado que explica o describe cómo las acciones o cambios ocurridos en un hecho, objeto o fenómeno, o en un conjunto de ellos, se relacionan con aquellos que ocurren en otro objeto o hecho (Varas, 1999). Un principio es, por ejemplo, la ley de la conservación de la masa o el sistema circulatorio. Si no se tratan los conocimientos previos desarrollando su comprensión (transporte interno de nutrientes), se logrará simplemente la memorización del principio y por lo tanto no se estará aprendiendo ciencia. En cuanto a la biología, es necesaria la revisión de las relaciones evolutivas sobre los seres vivos, por ejemplo, para los niveles de organización biológica.

En referencia a la competencia Relación con los otros, se han incluido contenidos que resaltan el respeto hacia las personas y el cuidado del ambiente.

El trabajo en competencias implica la planificación e implementación de una experiencia educativa en la que se presenten y pongan en juego experiencias de aula que incluyan las tres dimensiones del saber: saber hacer, saber ser y saber saber.

Es importante el diseño de una experiencia de aula (Meirieu, 1998) que configure:

- un espacio de seguridad que le permita al estudiante probar, intentar, tantear, atreverse, equivocarse, re-empezar, sentirse cómodo sin ser juzgado por sus errores.
- un ambiente vital en donde el estudiante se encuentre sensorial e intelectualmente lo más estimulado posible a aventurarse en retos, desafíos, situaciones problemas y movilizar su energía hacia el conocimiento.
- una actividad escolar que sea desafiante y accesible, que le permita poner en juego las competencias que presenta, desarrollarlas en niveles de progresión superiores o adquirir otras nuevas.
- un ámbito de creciente autonomía en donde el estudiante tenga los puntos de apoyo necesarios (materiales, organización del trabajo, intercambio grupal, guía y orientación) para poder avanzar gradualmente en la gestión de sus aprendizajes, sus tiempos, métodos, recorridos, afirmándose en sus fortalezas y avanzando en sus dificultades. El nivel de autonomía necesario estará determinado por el ya alcanzado por el estudiante y el escalón próximo al cual puede acceder. La experiencia de aula diseñada debe organizar un sistema de ayudas que sirvan de andamio para avanzar de un escalón al otro, hacia niveles de autonomía superiores en donde el sujeto puede actuar por sí mismo.

- una propuesta que explicita el sentido del conocimiento abordado vinculándolo a las grandes interrogantes que el ser humano se ha planteado a lo largo de la historia y que la Ciencia ha intentado dar respuesta, «un esfuerzo permanente para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo» (Meirieu, 1998, p. 82).

También resulta importante enfocar las actividades hacia la acción y a la experimentación, considerando «la vida natural como escuela» (Figari, 1918, p. 185) y la posibilidad del trabajo sobre el ambiente cercano del estudiante que permite la biología como ciencia. Se debe priorizar el aprender haciendo, el actuar experimentalmente, el trabajo práctico del estudiante como principio organizador de la experiencia de aula, en donde convergen el ingenio orientado a un propósito creador y el criterio regulador para discernir y esgrimir el para qué y el porqué de los objetivos planteados.

Salomón et al. (2002) refieren a la imagen de la ciencia planteada por Furman, como una moneda con dos caras: por un lado, los conceptos, es decir, los *productos* de la ciencia y, por otro lado, los *procesos* que permitieron el desarrollo de dichos conceptos. La enseñanza basada únicamente en los productos de la ciencia la acota a una definición, a una fórmula, a un concepto acabado, y deja fuera la otra cara de la ciencia que corresponde a los procesos de indagación y de búsqueda de respuestas. La ciencia es para estos autores es «una forma de mirar el mundo» (Salomón, 2012, p. 1). Es una forma de aproximación a la realidad organizada y sistematizada, una actitud, una mirada rigurosa, cambiante e inquieta, inmersa en un proceso de indagación permanente; «es que allí donde parece hallarse la respuesta a una pregunta casi seguro habita una nueva pregunta y, junto a ella, la invitación a reanudar el camino de búsqueda de explicaciones» (p. 5).

Resulta indispensable dar un viraje hacia esta otra cara de la ciencia, de modo que cobren vida en el aula las preguntas y los procesos de indagación de los cuales provienen los contenidos conceptuales abordados en el aula.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Comienza a organizar y planificar sus argumentaciones en interrelación con otros, mediados por el adulto ante hechos y fenómenos del mundo natural para identificar la diversidad en sí mismo, pudiendo intervenir con su accionar en el entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Pensamiento crítico y Pensamiento científico.

CE2. Busca estrategias y analiza posibilidades para abordar de forma colaborativa problemas socioambientales locales, vinculando conocimientos científicos a evidencias concretas con incipiente autonomía. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con otros.

CE3. Indaga y formula preguntas interactuando con sus pares con guía del maestro, sobre fenómenos concretos y su incidencia en el equilibrio ambiental para cuestionar afirmaciones concretas sobre fenómenos de su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con otros.

CE4. Identifica y comienza a comparar y reflexionar sobre las etapas de diferentes procesos naturales de su entorno, en diálogo consigo mismo y con los otros, demostrando cierto grado de autonomía para responder a situaciones cotidianas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal.

CE5. Recopila y organiza información, almacena datos y emplea diferentes programas para identificar y resolver problemas socioambientales simples vinculados a la salud. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Analiza la veracidad de la información referente a la temática socioambiental, y reflexiona sobre sus intereses y motivaciones, con guía del adulto para valorar la relación individuo-ambiente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales MCN: Comunicación, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción y Relación con los otros.

CE7. Reconoce las emociones propias y las de los otros, internaliza límites y reglas y participa en la resolución de conflictos para el autocuidado y el cuidado del entorno, con mediación del adulto. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relación con los otros.

Contenidos específicos, criterios de logro para la evaluación de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes del tramo	Contenidos específicos	Contenidos para la profundización y contextualización	Criterio de logro	Competencias específicas
Nutrición	Funciones vitales en vegetales: Absorción, circulación. Pigmentos.	Seres vivos sin clorofila	Organiza datos y reflexiona sobre los procesos vinculados a la nutrición con mediación del adulto.	CE1 CE4
	Nutrientes Clasificación de nutrientes.	Cadenas tróficas	Organiza información sobre nutrientes en colaboración con sus pares.	
	Nutrición en animales Omnívoros, carnívoros y herbívoros.		Comienza a reflexionar sobre procesos vinculados a la nutrición con relación al tipo de dieta con mediación del adulto.	
Ecosistema y conciencia Ambiental	Biomás del Uruguay	Biodiversidad	Indaga y formula preguntas sobre los biomas, interactuando con otros.	CE2 CE3 CE6 CE7
	Adaptaciones de las plantas a los diferentes ambientes y fauna asociada		Formula preguntas sobre las relaciones simbióticas con la mediación del docente.	
	Contaminación sonora y visual	La salud visual y auditiva	Analiza la fiabilidad de la información disponible sobre la contaminación sonora y visual y su impacto ambiental planteando opiniones, en interacción con pares y con mediación del adulto.	
Reproducción	Reproducción asexual en vegetales	Control de variables y diferentes formas de registro	Analiza las etapas de la reproducción con mediación docente y las socializa a través de diferentes lenguajes.	CE4 CE5
	Reproducción sexual en vegetales. La flor: morfología. Polinización.	Formación del fruto	Recopila y organiza información sobre las etapas de la reproducción con mediación docente y las socializa a través de diferentes lenguajes. Organiza información sobre la morfología de la flor y la comparte utilizando lenguaje multimodal.	

Contenidos específicos, criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes del tramo	Contenidos específicos	Contenidos para la profundización y contextualización	Criterio de logro	Competencias específicas
Nutrición	Digestión <ul style="list-style-type: none"> • Organos, sistema y aparato. • Características, ubicación y funciones. • Absorción intestinal. 	Similitudes y diferencias entre herbívoros, carnívoros y omnívoros -Prevención de enfermedades que afectan órganos del aparato digestivo	Identifica y compara la función de los órganos que están implicados en la absorción intestinal, a través de la experimentación (práctica o con simuladores).	CE1 CE4
	Microorganismos: <ul style="list-style-type: none"> • Enfermedades bucales agudas. 		Compara y reflexiona sobre la relación entre los microorganismos y las enfermedades bucales con mediación de idóneos en el tema.	
Ecosistema y conciencia ambiental	Niveles de organización en vegetales y animales: tejidos y células.		Recopila datos sobre los niveles de organización en vegetales y animales, con mediación docente.	CE1 CE2 CE3 CE5 CE6, CE7
	Alimentos orgánicos. Biodiversidad: <ul style="list-style-type: none"> • Agroecología. • Sustentabilidad. 	Soberanía alimentaria	Identifica la relación entre alimentos orgánicos, sustentabilidad y biodiversidad, vinculándolo con la salud humana.	
Reproducción	Reproducción asexual en animales.	Clonación	Identifica las etapas de la reproducción asexual en interacción con sus pares.	CE1 CE4
	Reproducción sexual en animales <ul style="list-style-type: none"> • Dimorfismo. • Hermafroditismo. 		Identifica y compara las diferencias entre dimorfismo y hermafroditismo con mediación docente.	
Anatomía y fisiología	Sistema nervioso: <ul style="list-style-type: none"> • Regulación y coordinación. • Función de recreación, descanso, sueño y vigilia. 		Identifica y compara las funciones del sistema nervioso organizando la información con mediación docente demostrando creciente autonomía.	CE1 CE4

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

El aprendizaje de la ciencia por medio de la observación, la comunicación e interpretación de datos, la formulación de hipótesis, la experimentación, el reconocimiento y control de variables y otros procesos simples, es, desde esta posición, planteado desde la problematización, tanto para el estudiante del nivel escolar como también para los estudiantes de educación media.

Proponer al estudiante situaciones diferentes y variadas le permite incursionar más profundamente en aquellos temas que les interesan más que otros, tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias previas.

El marco del modelo didáctico aprendizaje basado en proyectos (ABP) y metodologías activas con miradas interdisciplinarias habilita el diseño de propuestas basadas en el estudio de hechos y fenómenos entendidos como acontecimientos observables, para descubrir propiedades y establecer relaciones. Son el punto de partida necesario para desarrollar el pensamiento inductivo y deductivo.

Esto permite construir la abstracción que caracteriza a un conjunto de hechos similares, poniendo en juego estrategias de pensamiento variadas, por ejemplo, análisis, identificación y clasificación. Los estudiantes observarán y analizarán de forma de llegar a las propiedades particulares que le permitirán modelizar el hecho observado. Este primer modelo simple permite llegar a la abstracción y a la posterior conceptualización.

Las relaciones causales, que el docente debe lograr que se vuelvan explícitas para el estudiante a través del andamiaje, contribuyen al desarrollo de estrategias de pensamiento necesarias para la competencia de pensamiento científico: generalización y transferencia (operaciones mentales de orden superior).

Los procedimientos son aspectos constituyentes de los procesos científicos, entendidos estos como un conjunto de acciones ordenadas que apuntan al logro de una meta, son herramientas clave para el desarrollo de las competencias en pensamiento científico y pensamiento creativo.

Las propuestas ideadas con procedimientos sencillos que se van complejizando permiten que los estudiantes transiten de operaciones de pensamiento de orden inferior (taxonomía de Bloom) —por ejemplo, mediciones para construir gráficos, cálculos, uso de instrumentos— a otros de orden superior. Los contenidos, así como las sugerencias metodológicas, explicitan la necesidad de plantear situaciones de observación, comunicación e interpretación de datos, inferencia, experimentación, formulación de hipótesis, entre otras.

Es indispensable para la formación integral de las personas el desarrollo de valores que determinan un estilo de vida saludable y armónico. Estos valores se concretan en propuestas para el abordaje de los contenidos seleccionados, que en distintas situaciones de aula propician el ayudar, compartir y trabajar con otros.

Abordar con los estudiantes la valoración del trabajo científico y los antecedentes de la historia de la ciencia incluye la presentación de datos curiosos, narraciones, preguntas investigables y actividades metacognitivas; son algunos ejemplos para que cada docente pueda de forma autónoma seleccionar qué aspectos incluir en el trabajo con los estudiantes a efectos de ayudarlos a construir un concepto de ciencia ética, colaborativa y en permanente transformación.

Orientaciones sobre evaluación

Celman (2005) expresa que la evaluación puede ser entendida como herramienta de conocimiento si atiende a dos condiciones: la de intencionalidad y la de posibilidad, permitiendo que los individuos puedan demostrar cierto grado de autonomía, que exista interés y que se genere un medio educativo que conceda las condiciones.

Aspectos importantes:

- Evaluación formativa: permite conocer el proceso de aprendizaje y los caminos recorridos por el estudiante. Es una oportunidad para el aprendizaje, para revisar errores.
- Evaluación sumativa: permite conocer el grado de apropiación de los saberes de cada estudiante y tomar decisiones didácticas con base en ello.

La evaluación debe ser considerada con una mirada de ciclo, que garantice la protección y continuidad de la trayectoria educativa. Además, es necesaria la retroalimentación permanente que permite conocer el proceso de aprendizaje del estudiante y obtener insumos para generar intervenciones oportunas.

En suma, la evaluación puede considerarse en tres dimensiones: consigo mismo (su proceso singular de aprendizaje desde el comienzo al final del curso), en relación con el grupo de pares, y comparar su nivel de desempeño de acuerdo a las progresiones de aprendizaje y el perfil de tramo.

Recursos web sugeridos para el tramo

- XI Foro Latinoamericano de Educación. Melina Furman. *Educación de mentes curiosas. la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia* <https://core.ac.uk/download/pdf/143615077.pdf>
- Secuencias didácticas Escuelas del Bicentenario: <https://portaldelasescuelas.org/recursos/acompanar-al-docente/material-didactico-para-acompanar-a-los-docentes/>
- Contenidos educativos digitales- Ceibal. Reinos de la naturaleza. <https://contenidoseducativosdigitales.edu.uy/ciencias-naturales/>

Bibliografía sugerida para el tramo

- Anijovich, R. y Cappelletti G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Imbert, D. (2022). *Educación y transformación. Aprendizaje basado en proyecto de indagación*. Grupo Magro.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2021). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Organiza, reorganiza y planifica sus argumentaciones de forma colaborativa, ante hechos y fenómenos del mundo natural para tomar decisiones respecto al cuidado de sí mismo y del ambiente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Intrapersonal.

CE2. Reflexiona, planifica y expone estrategias de resolución de forma colaborativa para anticipar resultados posibles en problemas socioambientales, causas, consecuencias y la incidencia de la acción humana. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicativa, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con otros.

CE3. Valora y acepta consensos y disensos en referencia a conocimientos científicos y fenómenos concretos a través del análisis de variables, para explicar fenómenos naturales cotidianos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con otros.

CE4. Internaliza con mediación y explica las etapas en diferentes procesos naturales de su entorno sin mediación, demostrando mayor autonomía para responder a situaciones cotidianas o de su entorno cultural. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros.

CE5. Usa datos e información, para predecir, relacionar y argumentar sus opiniones con relación en temáticas biológicas o ambientales presentando y visualizando información a través de herramientas digitales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE6. Reflexiona valorando el error como parte del proceso de construcción de soluciones para dar respuesta a problemas de la vida cotidiana y del ambiente, pudiendo utilizar medios digitales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales MCN: Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Interpersonal, Ciudadanía local, global y digital y Relación con los otros.

CE7. Analiza sus actitudes y la de los demás, para reconocer y comprender las reacciones, sentimientos y actitudes propias, y de los demás para el cuidado de sí y del entorno, participando con autonomía de forma colaborativa o cooperativa en la resolución de conflictos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relación con los otros.

Contenidos específicos, criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes del tramo	Contenidos específicos	Contenidos para la profundización y contextualización	Criterio de logro	Competencias específicas
Nutrición	Respiración: En animales: los órganos y aparatos respiratorios y su relación con el ambiente donde vive. En vegetales: los estomas en el intercambio gaseoso. Los nutrientes: El transporte a través de la sangre hasta las células.	Dieta y salud.	Organiza y construye interpretaciones a partir de datos relevantes y evidencias sobre los diferentes procesos respiratorios. Argumenta y organiza la información referida al transporte de los nutrientes empleando lenguaje multimodal.	CE1 CE4 CE5
Ecosistema y conciencia ambiental	Áreas protegidas.	Especies en peligro.	Elabora, argumenta y expone estrategias vinculadas al cuidado de áreas protegidas en intercambio con sus pares.	CE2 CE3 CE6 CE7
	Forestación.		Identifica y analiza variables vinculadas al impacto de la forestación en el ambiente y en su medio cercano.	
	Alteraciones de la atmósfera: causas y consecuencias.		Identifica y expone las acciones humanas que alteran la atmósfera del planeta, de forma colaborativa.	
Reproducción	Células reproductoras humanas.		Identifica e internaliza con mediación la estructura de las células reproductoras construyendo modelos en diferentes formatos.	CE1 CE4
	Reproducción celular.		Internaliza las etapas de la reproducción celular con mediación docente.	
Anatomía y fisiología	Aparato circulatorio: órganos.	Tipos de circulación.	Identifica y describe los órganos del aparato circulatorio con autonomía.	CE1 CE4 CE5 CE7
	Sistema nervioso: el encéfalo.	Comparación del órgano en diferentes animales. Disección.	Organiza y utiliza la información sobre el encéfalo a partir de simuladores.	

Contenidos específicos, criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos estructurantes del tramo	Contenidos específicos	Contenidos para la profundización y contextualización	Criterio de logro	Competencias específicas
Nutrición	Autótrofa en vegetales: Fotosíntesis.	Autótrofa en otros seres vivos.	Organiza, explica y expone las etapas de la fotosíntesis con autonomía.	CE1 CE2 CE4 CE5
	Heterótrofa: Cadenas, redes y pirámides tróficas.		Reflexiona sobre redes tróficas asociando los seres presentes en cada nivel al tipo de nutrición.	
Ecosistema y conciencia ambiental	Formas de organización ecosistémica Especie, población y comunidad. Asociaciones biológicas interespecíficas. Relaciones intraespecíficas.	Manipulación genética en plantas y animales. Transgénicos.	Explica y argumenta opiniones con relación en los niveles ecológicos tomando conciencia de la relación entre acciones cotidianas y el cuidado del ambiente. Reflexiona sobre situaciones que afectan su salud, desarrollando estrategias de intervención que dan respuesta a problemas socioambientales. Utiliza datos e información diferenciando asociaciones biológicas presentes en los ecosistemas.	CE1 CE2 CE3 CE5 CE6 CE7
Seres vivos: clasificación	Seres vivos unicelulares representados en los reinos: fungi, monera y protista.		Explica y argumenta sobre la clasificación de los diferentes seres vivos, utilizando datos recabados.	CE4 CE5 CE6
	Estructura y funciones de la célula.		Explica las funciones de la célula usando datos con relación al funcionamiento del sistema.	
Reproducción	Fecundación y desarrollo del embrión en mamíferos.	Desarrollo embrionario en aves y anfibios.	Organiza el proceso de fecundación modelizando con dispositivos digitales.	CE1 CE4 CE5 CE7
	Gestación del embrión humano.	El parto.	Reconoce las etapas de la gestación humana, procesos y cuidados de forma autónoma.	
Anatomía	Aparato genital humano. Autocuidado y prevención de enfermedades.		Organiza información relacionada al aparato genital humano que le permite el cuidado de sí y del otro. Reflexiona sobre la importancia del autoconocimiento y autocuidado como forma de preservar la salud sexual y reproductiva propia y de sus pares.	CE1 CE4 CE5 CE6 CE7

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

El aprendizaje de la ciencia por medio de la observación, la comunicación e interpretación de datos, la formulación de hipótesis, la experimentación, el reconocimiento y control de variables y otros procesos simples, es, desde esta posición, planteado desde la problematización, tanto para el estudiante del nivel escolar como también para los estudiantes de educación media.

Proponer al estudiante situaciones diferentes y variadas le permite incursionar más profundamente en aquellos temas que les interesan más que otros, tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias previas.

El marco del modelo didáctico aprendizaje basado en proyectos (ABP) y metodologías activas con miradas interdisciplinarias habilita el diseño de propuestas basadas en el estudio de hechos y fenómenos entendidos como acontecimientos observables, para descubrir propiedades y establecer relaciones. Son el punto de partida necesario para desarrollar el pensamiento inductivo y deductivo.

Esto permite construir la abstracción que caracteriza a un conjunto de hechos similares, poniendo en juego estrategias de pensamiento variadas, por ejemplo, análisis, identificación y clasificación. Los estudiantes observarán y analizarán de forma de llegar a las propiedades particulares que le permitirán modelizar el hecho observado. Este primer modelo simple permite llegar a la abstracción y a la posterior conceptualización.

Las relaciones causales, que el docente debe lograr que se vuelvan explícitas para el estudiante a través del andamiaje, contribuyen al desarrollo de estrategias de pensamiento necesarias para la competencia de pensamiento científico: generalización y transferencia (operaciones mentales de orden superior).

Los procedimientos son aspectos constituyentes de los procesos científicos, entendidos estos como un conjunto de acciones ordenadas que apuntan al logro de una meta, son herramientas clave para el desarrollo de las competencias en pensamiento científico y pensamiento creativo.

Las propuestas ideadas con procedimientos sencillos que se van complejizando permiten que los estudiantes transiten de operaciones de pensamiento de orden inferior (taxonomía de Bloom) —por ejemplo, mediciones para construir gráficos, cálculos, uso de instrumentos— a otros de orden superior. Los contenidos, así como las sugerencias metodológicas, explicitan la necesidad de plantear situaciones de observación, comunicación e interpretación de datos, inferencia, experimentación, formulación de hipótesis, entre otras.

Es indispensable para la formación integral de las personas el desarrollo de valores que determinan un estilo de vida saludable y armónico. Estos valores se concretan en propuestas para el abordaje de los contenidos seleccionados, que en distintas situaciones de aula propician el ayudar, compartir y trabajar con otros.

Abordar con los estudiantes la valoración del trabajo científico y los antecedentes de la historia de la ciencia incluye la presentación de datos curiosos, narraciones, preguntas investigables y actividades metacognitivas; son algunos ejemplos para que cada docente pueda seleccionar de forma autónoma qué aspectos incluir en el trabajo con los estudiantes a efectos de ayudarlos a construir un concepto de ciencia ética, colaborativa y en permanente transformación.

Orientaciones sobre evaluación

Celman (2005) expresa que la evaluación puede ser entendida como herramienta de conocimiento si atiende a dos condiciones: la de intencionalidad y la de posibilidad, permitiendo que los individuos puedan demostrar cierto grado de autonomía, que exista interés y que se genere un medio educativo que conceda las condiciones.

Aspectos importantes:

- Evaluación formativa: permite conocer el proceso de aprendizaje y los caminos recorridos por el estudiante. Es una oportunidad para el aprendizaje, para revisar errores.
- Evaluación sumativa: permite conocer el grado de apropiación de los saberes de cada estudiante y tomar decisiones didácticas con base en ello.

La evaluación debe ser considerada con una mirada de ciclo, que garantice la protección y continuidad de la trayectoria educativa. Además, es necesaria la retroalimentación permanente que permite conocer el proceso de aprendizaje del estudiante y obtener insumos para generar intervenciones oportunas.

En suma, la evaluación puede considerarse en tres dimensiones: consigo mismo (su proceso singular de aprendizaje desde el comienzo al final del curso), en relación con el grupo de pares, y comparar su nivel de desempeño de acuerdo a las progresiones de aprendizaje y el perfil de tramo.

Recursos web sugeridos para el tramo

- Furman, M. (2016). *Educación de mentes curiosas. la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. XI Foro Latinoamericano de Educación. <https://expedicionciencia.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Educacion-Mentes-Curiosas-Melina-Furman.pdf>
- Secuencias didácticas Escuelas del Bicentenario. <https://portaldelasescuelas.org/recursos/acompanar-al-docente/material-didactico-para-acompanar-a-los-docentes/>
- Contenidos educativos digitales - Ceibal. Reinos de la naturaleza. <https://contenidoseducativosdigitales.edu.uy/ciencias-naturales/>

Bibliografía sugerida para el tramo

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Imbert, D. (2022). *Educación y transformación. Aprendizaje basado en proyecto de indagación*. Grupo Magro.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2021). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro.

Ciencias de la Tierra y el Espacio (Geología y Astronomía)

Justificación de la unidad curricular en el espacio

La unidad curricular está integrada por Geología y Astronomía; esto permite que el estudiante pueda conocer, comprender y maravillarse con su entorno entramando los saberes.

Situar al estudiante en la realidad ambiental con un enfoque interdisciplinario en clave de competencia es promover el pensamiento global y local, para actuar local y globalmente (Chabalgoity, 2008).

Conocer el ambiente desde una perspectiva integral permite acercar al estudiante a experiencias que promuevan la construcción de una mirada que trascienda lo cotidiano desde la complejidad de su propio entorno, de la que forma parte y se relaciona.

El relacionamiento del individuo con el ambiente, tomando y formando parte él, es necesario para permitir el desarrollo de individuos conscientes del cuidado de su entorno.

Interactuamos en un espacio que habitamos, por lo que se hace necesario visibilizar y sensibilizar sobre cómo habitarlo de forma sustentable, a fin de formar individuos comprometidos con su entorno, responsables y críticos.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Utiliza el lenguaje y el vocabulario específico, experimenta, representa a los movimientos de los astros y sus consecuencias contribuyendo al pensamiento científico para entender los fenómenos astronómicos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, intrapersonal.

CE2. Reconoce y expresa los movimientos aparentes de los astros para comprender distintos fenómenos astronómicos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Observa, reconoce, describe y representa el cielo celeste, con la finalidad de conocer instrumentos que permitan la orientación y ubicarse en el espacio con mediación. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Identifica, describe y explica las características y dinámicas de los bienes ambientales con mediación para tomar conciencia de su importancia. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Observa, experimenta e inicia la reflexión y comunica los procesos observables de los fenómenos geológicos con mediación para valorar los bienes naturales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 3.º grado	Criterios de logro de 3.º grado
<p>CE1. Utiliza el lenguaje y el vocabulario específico, experimenta, representa a los movimientos de los astros y sus consecuencias contribuyendo al pensamiento científico para entender los fenómenos astronómicos.</p> <p>CE2. Reconoce y expresa los movimientos aparentes de los astros para comprender distintos fenómenos astronómicos.</p> <p>CE3. Observa, reconoce, describe y representa el cielo celeste, con la finalidad de conocer instrumentos que permitan la orientación y ubicarse en el espacio, con mediación.</p>	<p>Movimientos de rotación y traslación de la Tierra, las estaciones, la sombra y la altura del Sol a lo largo del año.</p> <p>La inclinación del eje terrestre.</p> <p>La oscilación térmica diaria.</p> <p>La orientación con el Sol, algunas estrellas y los puntos cardinales.</p>	<p>Utiliza el lenguaje y el vocabulario específico y representa los movimientos de rotación y traslación y sus consecuencias con la mediación del docente. (CE1)</p> <p>Explora, experimenta, identifica y describe las consecuencias de la inclinación del eje terrestre con mediación. (CE1)</p> <p>Reconoce y expresa los movimientos aparentes de los astros y explica la oscilación térmica con apoyo tecnológico. (CE2)</p> <p>Observa, identifica, describe y representa elementos que permiten la orientación (los puntos cardinales, el sol y las estrellas), utilizando instrumentos y aplicaciones tecnológicas trabajando colaborativamente. (CE3)</p>
<p>CE4. Identifica, describe y explica las características y dinámicas de los bienes ambientales con mediación para tomar conciencia de su importancia.</p>	<p>El agua en el planeta: la circulación (ciclo hidrológico).</p> <p>Aguas superficiales (ríos y cuencas de Uruguay).</p>	<p>Explora, identifica y explica las características de las aguas superficiales reconociendo a las cuencas como unidades de análisis del territorio, reflexionando sobre los problemas actuales, con mediación. (CE4)</p>
<p>CE5. Observa, experimenta e inicia la reflexión y comunica los procesos observables de los fenómenos geológicos con mediación para valorar los bienes naturales.</p>	<p>Las precipitaciones como agente erosivo.(CE5)</p> <p>Suelo: concepto, estructura y componentes (relación entre agua y suelo, porosidad, permeabilidad. (CE5)</p> <p>Suelos agrícolas: características. (CE5)</p>	<p>Observa, experimenta, explica y modela procesos erosivos como consecuencia de las precipitaciones, con mediación. (CE5)</p> <p>Reconoce, experimenta e inicia la reflexión sobre el suelo como un todo que tiene una estructura y componentes interrelacionados, con mediación. (CE5)</p> <p>Reconoce la capacidad productiva y las características de los suelos agrícolas y su vulnerabilidad ambiental a través de diversos dispositivos y formatos. (CE5)</p>

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 4.º grado	Criterios de logro de 4.º grado
<p>CE1. Utiliza el lenguaje y el vocabulario específico, experimenta, representa a los movimientos de los astros y sus consecuencias contribuyendo al pensamiento científico para entender los fenómenos astronómicos.</p> <p>CE2. Reconoce y expresa los movimientos aparentes de los astros para comprender distintos fenómenos astronómicos.</p> <p>CE3. Observa, reconoce, describe y representa el cielo celeste, con la finalidad de conocer instrumentos que permitan la orientación y ubicarse en el espacio con mediación.</p>	<p>El origen del Sistema Solar.</p> <p>La representación del sistema solar, en especial la Tierra.</p> <p>La Luna como satélite de la Tierra.</p> <p>El cielo nocturno</p> <p>Las estrellas: brillo y color.</p> <p>Las constelaciones: Orión, Escorpión, Cruz del Sur.</p>	<p>Emplea y registra el uso del vocabulario sobre el origen del sistema solar mediante el trabajo colaborativo. (CE1)</p> <p>Experimenta, representa y explica el sistema solar en especial la tierra con diversos formatos y dispositivos. (CE1)</p> <p>Observa, reconoce y comunica los movimientos aparentes de los astros, específicamente la Luna como satélite de la Tierra, con mediación docente.(CE2)</p> <p>Observa, identifica, describe, representa y expone el cielo nocturno, utilizando los recursos tecnológicos. (CE3)</p>
<p>CE4. Identifica, describe y explica las características y dinámicas de los bienes ambientales con mediación para tomar conciencia de su importancia.</p>	<p>El ciclo hidrológico: las aguas subterráneas (acuíferos: circulación, infiltración y napas).</p> <p>Los acuíferos en Uruguay y América.</p>	<p>Identifica, describe y explica el ciclo hidrológico, con mediación. (CE4)</p> <p>Reconoce y explica las características de los acuíferos en Uruguay y América de forma colaborativa. (CE4)</p>
<p>CE5. Observa, experimenta e inicia la reflexión y comunica los procesos observables de los fenómenos geológicos con mediación para valorar los bienes naturales.</p>	<p>Las precipitaciones como agente erosivo.</p> <p>Suelo: concepto, estructura y componentes (relación entre agua y suelo, porosidad, permeabilidad).</p> <p>Suelos agrícolas: características.</p> <p>El agua como agente erosivo.</p>	<p>Observa, experimenta e inicia la reflexión acerca de las precipitaciones como agente erosivo del suelo valorando los bienes naturales, con mediación. (CE5)</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Las Ciencias de la Tierra y el Espacio se refieren al campo de estudio que investiga los fenómenos y procesos relacionados con la Tierra, así como los objetos celestes y el universo en su conjunto. El abordaje interdisciplinario de la ciencia permite trabajar con un mismo objeto de conocimiento desde diferentes miradas. Las Ciencias de la Tierra y el Espacio interrelacionan contenidos y aportes provenientes de la geología, astronomía, oceanografía y meteorología.

A través de los contenidos de Ciencias de la Tierra y el Espacio se potencia en los estudiantes el desarrollo de competencias, además de fomentar la observación, la capacidad de elaborar estrategias y poder comunicar las ideas presentando los resultados a través de equipos de trabajo (en el marco del pensamiento científico y tecnológico contextualizado). Permite al estudiante aproximarse a la comprensión de procesos originados por múltiples causas en extensos períodos de tiempos, donde se debe fortalecer la interrelación para trabajar la metacognición.

Las actividades propuestas deben tener consignas accesibles y claras, contextualizadas, manteniendo la rigurosidad científica.

Es necesario implementar metodologías activas de aprendizaje y enseñanza, que constituyen una construcción pedagógica, capaces de potenciar el currículo competencial. Entre las metodologías activas, se proponen como opciones: centros de interés, estudios de caso, aprendizaje basado en el juego, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aula invertida, metodología STEAHM, aprendizaje basado en preguntas problematizadoras.

Se sugiere un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad para que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos, pertinentes y relevantes. Implica repensar contenidos y su abordaje en el aula para superar la relación causa-efecto y lograr incorporar la idea de procesos multicausales, desde múltiples perspectivas y multidimensionales que se aproximen a la realidad.

Orientaciones para la evaluación

Se entiende la enseñanza como un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión y problematización (Pesce, 2014) y a la evaluación como la instancia de elaboración y de integración personal de lo aprendido a las estructuras cognitivas preexistentes para lograr su anclaje y generar aprendizajes significativos. Incluir aquellas cuestiones que promueven que el estudiante sintetice, relacione, compare, decida, critique, justifique o argumente lo impulsan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (Monereo, 2009).

Para evaluar el grado de desarrollo de competencias se valoran desempeños, a través de identificar evidencias de aprendizaje que se contrastan cotejan con los resultados esperados, con la intención de poder brindar al estudiante una devolución o descripción fundada. La evaluación por competencias requiere evidencias y criterios de desempeño que permitan identificar el nivel de logro del estudiante.

El desarrollo de competencias en la construcción del pensamiento científico requiere seleccionar ejes estructurantes y estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes para lograr la autorregulación de sus aprendizajes de manera progresiva. Es necesario diferenciar entre tipos de evaluación y sus instrumentos, en atención a la diversidad del aula y a la singularidad de cada estudiante.

La evaluación orienta al docente en la selección de estrategias metodológicas, acompaña y orienta a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias. La evaluación debe ser continua y generar la retroalimentación que permita revisar y lograr el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias que integran el espacio.

En la evaluación formativa pueden utilizarse rúbricas para establecer criterios de valoración, por ejemplo, de exposiciones orales, pruebas de múltiple opción, interpretación, comprensión y producción de textos, expositivos-explicativos-argumentativos, elaboración de audiovisuales y trabajo colaborativo utilizando diferentes dispositivos y formatos.

Una evaluación es eficaz y tendrá un carácter formativo si permite recolectar evidencias e insumos sobre los procesos de aprendizaje de cada estudiante. «La evaluación sólo puede ser formativa si retroalimenta el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje» (Anijovich, 2010).

Bibliografía sugerida para el estudiante:

- Sección de Astronomía en Biblioteca País de Ceibal: https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/results?limit=24&offset=0&query=allfields_txt%3Aastronomia+AND+allfields_txt%3Aastronomia+en+primaria&order=relevance%3Adesc&utm_campaign=ao_biblioteca&utm_medium=cpc&utm_term=producto&utm_source=google

Recursos web

- La Tierra y sus partes. <https://bit.ly/2Gqeo2k>
- Megafauna Uruguay. <https://www.megafauna3d.org/>
- Observatorios DGES del Uruguay. <http://observatorios.ces.edu.uy/>
- ¿Qué es la Geología? <https://bit.ly/2Gqeo2k>
- Stellarium web. <https://stellarium-web.org/>

Bibliografía para el docente

- Alfaro, P., Alonso-Chaves, F. M., Fernández, C. y Gutiérrez-Alonso, G. (2013). Tectónica de placas, teoría integradora sobre el funcionamiento del planeta. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 21(2), 168-180.
- Anguita, F. (2011). *Biografía de la Tierra: historia de un planeta singular*. Aguilar.
- *Atlas Básico de fósiles y minerales. El curioso mundo de los minerales*. (2012). 8.ª ed. Parramon.
- Bonan, L. (2008). El agua en la Tierra. En E. Meinardi (ed.). *Agua. Serie ConCiencias para la Sostenibilidad*. Unesco - Fundación YPF.
- Bonom, L. (2014). *Enseñar Ciencias de la Tierra y el Espacio en Inicial y Primaria. Intentos y desafíos*. Instituto de Investigación CEFIEC - Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires - Quehacer Educativo.
- Dibarboure, M. (2014). Enseñar Geología: entre el currículo y el aula. *Quehacer Educativo*, 24(127), 11-19.
- Enseñando Geología a los niños. (2002). *Revista geológica de Chile*. Proyectos exploratorios.
- Galadí-Enríquez, D. y Gutiérrez Cabello, J. (2022). *De la Tierra al universo. Astronomía general teórica y práctica*. 2.ª ed. Akal.
- Gutiérrez, M. (2018). *Geomorfología*.
- Pedrinaci, E. (2001). *Los procesos geológicos internos*. Síntesis
- Tarbuck, L. y Lutgens, F. (2005). *Una introducción a la geografía física. Ciencias de la Tierra y el Espacio*. Pearson Prentice Hall.
- Vílchez, J. (2021). *I. Ciencias del Espacio y de la Tierra. Didáctica de las Ciencias para Educación Primaria*.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Incorpora y emplea el uso del vocabulario específico contribuyendo al pensamiento científico para entender el Sistema Solar y el Universo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Reconoce, representa y reflexiona sobre los temas actuales de la astronomía para el conocimiento de los elementos que constituyen el Universo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Observa, indaga, explica y reflexiona adquiriendo una visión de la interrelación de los componentes del Universo, sus características y consecuencias, para entender su funcionamiento. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Indaga, analiza y explica los procesos geológicos de manera colaborativa para resolver problemas y plantear hipótesis. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Indaga, reconoce, valora, reflexiona y comunica sobre los procesos geológicos para la toma de conciencia de los riesgos y vulnerabilidades de los territorios. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 5.º grado	Criterios de logro de 5.º grado
<p>CE1. Incorpora y emplea el uso del vocabulario específico contribuyendo al pensamiento científico para entender el Sistema Solar y el Universo.</p> <p>CE2. Reconoce, representa y reflexiona sobre los temas actuales de la astronomía para el conocimiento de los elementos que constituyen el Universo.</p> <p>CE3. Observa, indaga, explica y reflexiona adquiriendo una visión de la interrelación de los componentes del Universo, sus características y consecuencias, para entender su funcionamiento.</p>	<p>Los astros del Sistema Solar: Sol, planetas, cuerpos menores.</p> <p>Los modelos geocéntrico y heliocéntrico.</p> <p>El Sistema Sol-Tierra-Luna.</p> <p>Las mareas.</p> <p>Las fases lunares.</p> <p>El eclipse solar y lunar.</p> <p>Las estaciones.</p>	<p>Incorpora y emplea el vocabulario específico contribuyendo al pensamiento científico indagando sobre las características y componentes del sistema solar, con mediación. (CE1)</p> <p>Reconoce, representa y reflexiona sobre la visión humana del sistema solar, a través de diferentes formatos y dispositivos. (CE2)</p> <p>Observa, relaciona, indaga, explica y reflexiona sobre las características y causas de las mareas, fases lunares, eclipses y las estaciones, a través de las modelizaciones y representaciones. (CE3)</p>
<p>CE4. Indaga, analiza y explica los procesos geológicos de manera colaborativa para resolver problemas y plantear hipótesis.</p>	<p>Las aguas superficiales: océanos y glaciares. La distribución y circulación (corrientes marinas).</p>	<p>Indaga, analiza y explica las características de los océanos y glaciares identificando problemáticas actuales y planteando hipótesis o alternativas de resolución de manera colaborativa. (CE6)</p>
<p>CE5. Indaga, reconoce, valora, reflexiona y comunica sobre los procesos geológicos para la toma de conciencia de los riesgos y vulnerabilidades de los territorios.</p>	<p>Dinámica de la litosfera:</p> <p>Estructura interna de la Tierra, capas, características y formas de conocerlas.</p> <p>Los continentes y sus movimientos.</p>	<p>Indaga, reconoce, valora, reflexiona y comunica las características de los movimientos de la corteza terrestre y sus consecuencias, atendiendo a los sucesos emergentes en el mundo, a través de diversos dispositivos y soportes o modelos. (CE5).</p>

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 6.º grado	Criterios de logro de 6.º grado
<p>CE1. Incorpora y emplea el uso del vocabulario específico contribuyendo al pensamiento científico para entender el Sistema Solar y el Universo.</p> <p>CE2. Reconoce, representa y reflexiona sobre los temas actuales de la astronomía para el conocimiento de los elementos que constituyen el Universo.</p> <p>CE3. Observa, indaga, explica y reflexiona adquiriendo una visión de la interrelación de los componentes del Universo, sus características y consecuencias, para entender su funcionamiento.</p> <p>CE4. Indaga, analiza y explica los procesos geológicos de manera colaborativa para resolver problemas y plantear hipótesis.</p>	<p>El Sistema Universo, las teorías de su origen y evolución.</p> <p>Las galaxias: la Vía Láctea y otras.</p> <p>Los cambios y avances científicos y tecnológicos para conocer el universo. Los satélites artificiales: La carrera espacial, origen y la situación actual.</p> <p>Dinámica de la litosfera.</p> <p>La tectónica de placas y sus movimientos.</p>	<p>Observa, identifica, indaga, explica y reflexiona sobre las teorías de formación del universo a través de diversos formatos y dispositivos en el trabajo colaborativo. (CE1)</p> <p>Observa, distingue, describe, explica y reflexiona sobre las galaxias con diversos formatos y dispositivos. (CE2)</p> <p>Indaga, distingue, expone y reflexiona a través de los recursos tecnológicos sobre los cambios y avances científicos y tecnológicos para conocer el universo de forma colaborativa. (CE3)</p> <p>Indaga, analiza y explica la dinámica de la litósfera, la tectónica de placas y sus movimientos, a través de diferentes soportes, dispositivos y modelos. (CE4)</p>
<p>CE5. Indaga, reconoce, valora, reflexiona y comunica sobre los procesos geológicos para la toma de conciencia de los riesgos y vulnerabilidades de los territorios.</p>	<p>Los bordes divergentes y convergentes.</p> <p>Sismicidad y vulcanismo.</p> <p>Las fallas.</p> <p>El tiempo geológico.</p> <p>Las eras geológicas.</p> <p>Los fósiles.</p>	<p>Indaga, reconoce, valora, reflexiona y comunica sobre los tipos de borde, terremotos, volcanes, tomando conciencia sobre los riesgos y vulnerabilidades con mediación docente y de pares. (CE5)</p> <p>Indaga, identifica, reflexiona y comunica sobre el tiempo geológico, la edad de la Tierra, las eras geológicas y los fósiles, a través de diferentes dispositivos y formatos. (CE5)</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Las Ciencias de la Tierra y el Espacio se refieren al campo de estudio que investiga los fenómenos y procesos relacionados con la Tierra, así como los objetos celestes y el universo en su conjunto. El abordaje interdisciplinario de la ciencia permite trabajar con un mismo objeto de conocimiento desde diferentes miradas. Las Ciencias de la Tierra y el Espacio interrelacionan contenidos y aportes provenientes de la Geología, Astronomía, Oceanografía y Meteorología.

A través de los contenidos de Ciencias de la Tierra y el Espacio se potencia en los estudiantes el desarrollo de competencias, además de fomentar la observación, la capacidad de elaborar estrategias y poder comunicar las ideas presentando los resultados a través de equipos de trabajo (en el marco del pensamiento científico y tecnológico contextualizado). Permite al estudiante aproximarse a la comprensión de procesos originados por múltiples causas en extensos períodos de tiempos, donde se debe fortalecer la interrelación para trabajar la metacognición.

Las actividades propuestas deben tener consignas accesibles y claras, contextualizadas, manteniendo la rigurosidad científica.

Es necesario implementar metodologías activas de aprendizaje y enseñanza, que constituyen una construcción pedagógica, capaces de potenciar el currículo competencial. Entre las metodologías activas, se proponen como opciones: centros de interés, estudios de caso, aprendizaje basado en el juego, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aula invertida, metodología STEAHM, aprendizaje basado en preguntas problematizadoras.

Se sugiere un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad para que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos, pertinentes y relevantes. Implica repensar contenidos y su abordaje en el aula para superar la relación causa-efecto y lograr incorporar la idea de procesos multicausales, desde múltiples perspectivas y multidimensionales que se aproximen a la realidad.

Orientaciones para la evaluación

Se entiende la enseñanza como un campo multidimensional y complejo de análisis, comprensión y problematización (Pesce, 2014) y a la evaluación como la instancia de elaboración y de integración personal de lo aprendido a las estructuras cognitivas preexistentes para lograr su anclaje y generar aprendizajes significativos. Incluir aquellas cuestiones que promueven que el estudiante sintetice, relacione, compare, decida, critique, justifique o argumente lo impulsan a dar un paso adelante a partir de lo que ya sabe (Monereo, 2009).

Para evaluar el grado de desarrollo de competencias se valoran desempeños, a través de identificar evidencias de aprendizaje que se contrastan con los resultados esperados, con la intención de poder brindar al estudiante una devolución o una descripción fundada. La evaluación por competencias requiere evidencias y criterios de desempeño que permitan identificar el nivel de logro del estudiante.

El desarrollo de competencias en la construcción del pensamiento científico requiere seleccionar ejes estructurantes y estimular los procesos metacognitivos de los estudiantes para lograr la autorregulación de sus aprendizajes de manera progresiva. Es necesario diferenciar entre tipos de evaluación y sus instrumentos, en atención a la diversidad del aula y a la singularidad de cada estudiante.

La evaluación orienta al docente en la selección de estrategias metodológicas, acompaña y orienta a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias y habilidades. La evaluación debe ser continua y generar la retroalimentación que permita revisar y lograr el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias que integran el espacio.

En la evaluación formativa pueden utilizarse rúbricas para establecer criterios de valoración, por ejemplo, de exposiciones orales, pruebas de múltiple opción, interpretación comprensión y producción de textos, expositivos-explicativos-argumentativos, elaboración de audiovisuales, trabajo colaborativo, diferentes dispositivos y formatos.

Una evaluación es eficaz y tendrá un carácter formativo si permite recolectar evidencias e insumos sobre los procesos de aprendizaje de cada estudiante. «La evaluación solo puede ser formativa si retroalimenta el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje» (Anijovich, 2010)

Bibliografía sugerida para el estudiante

- Bruschi, R., Cutinella, C., Domínguez, A. y Pesce, F. (2019). *Geografía para sexto año escolar*.
- Pereira, R. y Antoni, M. (2019). *GEO 5. Texto de Geografía para quinto año de escuela*.
- Gómez, J. y Landeira, S. *Geografía para sexto año escolar*. Santillana.
- Antoni, M. *Geo 6. Texto de Geografía para sexto año de escuela*. Índice.
- Pereira, R. y Antoni, M. *Geo 5. Para conocer y comprender la América en que vivimos*. Índice.
- Astronomía. https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/results?limit=24&offset=0&query=allfields_txt%3Aastronomia+AND+allfields_txt%3Aastronomia+en+primaria&order=relevance%3Adesc&utm_campaign=ao_biblioteca&utm_medium=cpc&utm_term=producto&utm_source=google

Bibliografía para el docente

- ¿Qué es la Geología? <https://bit.ly/2Gqeo2k>
- Alfaro, P., Alonso-Chaves, F. M., Fernández, C. y Gutiérrez-Alonso, G. (2013). Tectónica de placas, teoría integradora sobre el funcionamiento del planeta. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 21(2), 168-180.
- Almodóvar, G. R. (2013). Los materiales de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 21(2), 146-154.
- Anguita, F. (1993). La Teoría General de los Sistemas y las Ciencias de la Tierra. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1(2), 87-89. <http://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/88097/140809>
- Anguita, F. (2011). *Biografía de la Tierra: historia de un planeta singular*. Aguilar.
- *Atlas Básico de fósiles y minerales. El curioso mundo de los minerales*. (2012). 8.ª ed. Parramon.
- Bonan, L. (2008). El agua en la Tierra. En E. Meinardi (ed.). *Agua. Serie ConCiencias para la Sostenibilidad*. Unesco - Fundación YPF.
- Bonom, L. (2014). *Enseñar Ciencias de la Tierra y el Espacio en Inicial y Primaria. Intentos y desafíos*. Instituto de Investigación CEFIEC - Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires - Quehacer Educativo.
- David Galadí-Enríquez, D. y Gutiérrez Cabello, J. (2022) *De la Tierra al universo. Astronomía general teórica y práctica*. 2.ª ed. Akal.
- Dibarboure, M. (2014) Enseñar Geología: entre el currículo y el aula. *Quehacer Educativo*, 24(127), 11-19.
- Enseñando Geología a los niños. (2002). *Revista geológica de Chile*. Proyectos exploratorios.
- Gutiérrez, M. (2018). *Geomorfología*.
- La Tierra y sus partes. <https://bit.ly/2Gqeo2k>
- Pedrinaci, E. (2001): *Los procesos geológicos internos*. Síntesis.
- Tarbuck, L. y Lutgens, F. (2005). *Una introducción a la geografía física. Ciencias de la Tierra y el Espacio*. Pearson Prentice Hall.
- Vílchez, J. (2021). *I. Ciencias del Espacio y de la Tierra. Didáctica de las Ciencias para Educación Primaria*.

Recursos web

- La Tierra y sus partes. <https://bit.ly/2Gqeo2k>
- Megafauna Uruguay. <https://www.megafauna3d.org/>
- Observatorios DGES del Uruguay. <http://observatorios.ces.edu.uy/>
- ¿Qué es la Geología? <https://bit.ly/2Gqeo2k>
- Stellarium web. <https://stellarium-web.org/>

Referencias bibliográficas del espacio

- Anijovich, R. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Block, D. y Solares, D. (2001). Las fracciones y la división en la escuela primaria: Análisis didáctico de un vínculo. *Educación Matemática*, 13(2), 5-30. <http://funes.uniandes.edu.co/12992/1/Block2001Las.pdf>
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? UCO. https://www.uco.edu.co/ova/OVA%20Evaluacion/Objetos%20informativos/Unidad%204/4.%20es_posible_mejorar_la_evaluacion_y_transformarla.pdf
- Charlot, B. (Marzo, 1986). *La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las matemáticas*. Conferencia dictada en Cannes.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica* (4), 59-76.
- Monereo, C. (coord.). (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13, 251-267.
- Pedrinaci, E. (coord.). (2012). *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Graó.
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. InterCambios. *Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 52-61. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/12>
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2, 3), 133-170.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design, expanded*. 2.a ed. Association for Supervision and Curriculum Development.



Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio de Comunicación

Fundamentación

En este espacio se propone el trabajo en las diversas lenguas con la colaboración de otros códigos no lingüísticos desde un enfoque metodológico adaptado a la comunicación.

Las corrientes del pensamiento por las que el docente opte, dirigidas a la reflexión sobre la lengua en sus variados aspectos y a la consideración del estudiante como hablante genuino en sus facultades lingüísticas, no deben desconocer que «la comprensión de la naturaleza del lenguaje, el conocimiento de la constitución histórica de la lengua y la observación de las pautas formales que condicionan los significados» (Cabakian et al., 2022, p. 31) son el objetivo final de las prácticas.

En consecuencia, se vuelve necesario abrir el camino de la observación a la que deben aplicarse el profesor y el maestro en su ponderación de los fenómenos lingüísticos. Comprender la composición interna del sistema mediante el análisis de sus unidades es condición para su enseñanza. A través de la observación y de la experiencia, el docente podrá incorporar en las prácticas de aula conceptos técnicamente simples que auspicien la reflexión y que orienten la natural intuición de nuestros estudiantes sobre los hechos de la lengua. Esos hechos, que todo hablante competente puede objetivar, sustentan el poder razonar sobre los procesos de la inteligencia que aseguran el necesario discernimiento y la creatividad en los usos (Cabakian et al., 2022, pp. 27-28).

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del Marco Curricular Nacional (MCN)

CE1. Desarrolla prácticas de oralidad, de lectura y escritura según los distintos registros, para adecuar los procesos de la comunicación a los requerimientos de cada ámbito de enunciación. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación.

CE2. Accede gradual y reflexivamente a los niveles simbólicos del lenguaje para producir textos. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento creativo.

CE3. Construye puntos de vista y elabora sus fundamentos, los socializa y considera otras posturas para reelaborar las propias. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento crítico.

CE4. Reconoce modelos teóricos para analizar las expresiones de la comunicación, la cultura y la tecnología. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento científico.

CE5. Incorpora la modelización y sistematización desde la lingüística, para arribar a soluciones de problemas. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento computacional.

CE6. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico y metalingüístico a partir del monitoreo de su proceso para seleccionar las estrategias adecuadas. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Metacognitiva.

CE7. Explora sus emociones a partir del reconocimiento y la verbalización de su discurso interno, para construir su identidad en relación con los otros y el entorno. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Intrapersonal.

CE8. Toma decisiones responsables e informadas según los intercambios comunicativos, para interactuar e influir en el entorno. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Iniciativa y orientación a la acción.

CE9 Indaga y descubre diversas estrategias comunicativas para la construcción del vínculo a través del intercambio lingüístico. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Relación con los otros.

CE10. Utiliza una o más lenguas para la participación democrática y el ejercicio de los derechos en ámbitos de toma de decisión individual y colectiva. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento computacional.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias específicas del espacio

Los ejes que estructuran las disciplinas del espacio apuntan al desarrollo de las actividades de lenguaje en relación con las competencias expuestas por el Marco Curricular Nacional. Su redacción atiende a la coincidencia de estas actividades con procesos cognitivos específicos de la lengua.

- Hablar (Competencias CE1, CE2, CE3, CE7, CE8, CE9 y CE10)
- Escuchar (Competencias CE1, CE2, CE3, CE7, CE8, CE9 y CE10)
- Leer (Competencias CE1, CE3, CE6, CE7, CE8, CE9 y CE10)
- Escribir (Competencias CE1, CE3, CE6, CE10)
- Reflexión metalingüística (CE1, CE3, CE4, CE5, CE6)

Orientaciones metodológicas del espacio

El docente del espacio de Comunicación podrá seleccionar las orientaciones metodológicas sugeridas e incorporar aquellas que, de forma fundamentada, entienda apropiadas.

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación

- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida (*flipped classroom*)
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación

Este programa está pensado con base en la centralidad del estudiante. En este plano, es importante focalizarse en los avances y logros de los educandos con el foco en los objetivos educativos planteados.

En este sentido, se sugiere que la problematización, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo que derive de situaciones auténticas y de interés para los estudiantes sean las propuestas didácticas y metodológicas que se vivencien en el aula.

No obstante, serán necesarias instancias donde el docente explique y modelice distintos aspectos de la lengua en su justa medida cuando sea pertinente. Asimismo, la integración de los aspectos socioemocionales, la autoevaluación, la evaluación de pares, el uso de rúbricas y el uso de la metacognición son herramientas fundamentales para adherir a la concepción pedagógica y filosófica del presente programa.

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

La evaluación se realizará de acuerdo a las progresiones y a los perfiles de egreso correspondientes.

Concebida como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación debe ser continua y fundamentalmente formativa, acompañando los momentos sumativos y de acreditación.

Es necesario incorporar diferentes técnicas, dispositivos y herramientas para la recolección de información sobre los aprendizajes de los estudiantes y sus singularidades, que permitan tomar decisiones fundamentadas al docente.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes dentro de la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

Dentro de la carga horaria en las que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Los docentes del espacio de Comunicación podrán

- incorporar las diferentes herramientas que proporciona la tecnología en el aula;
- participar de diferentes instancias coordinadas (proyectos interdisciplinarios, salidas didácticas, foros, debates) con otros docentes dentro del aula o en el centro, con enfoque interdisciplinario;
- flexibilizar formatos, acorde a las necesidades de los estudiantes;
- trabajar con las familias y la comunidad.

Lengua Española

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El desarrollo y la apropiación gradual de la comunicación a través de la escritura, en los distintos tramos del aprendizaje, son el eje de la alfabetización primaria. Es de conocimiento general que

la escritura tiene por objeto representar gráficamente la lengua (...) y constituye un sistema diferente de esta. No es consecuencia de la evolución de la especie, sino un fenómeno cultural, que requiere aprendizaje, puesto que no se adquiere espontáneamente como la oralidad. En este sentido, el desarrollo de la escritura implica un proceso de aculturación que interactúa con el desarrollo de la lectura. (Cabakian et al., 2022, p. 33)

Los presentes programas, dedicados a guiar el trabajo en la enseñanza inicial y primaria, parten de reconocer la necesidad de estimular las competencias básicas definidas por la ANEP y el trabajo en lengua española con atención en la oralidad, la lectura y la escritura en las distintas etapas de su desarrollo.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Narra, describe, dialoga, explica e incorpora vocabulario para comunicarse según los requerimientos de cada situación (orales y escritas). Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Intrapersonal y Relacionamiento con otros.

CE2. Organiza y expresa ideas creativamente a través de la oralidad y de la escritura, para comunicarse y participar activamente de diferentes situaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Relacionamiento con otros y Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Indaga sobre significados diversos y desconocidos, formula preguntas, dialoga y da razones básicas para construir sus puntos de vista. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Intrapersonal y Relacionamiento con otros.

CE4. Analiza el objeto de estudio y presenta hipótesis de forma oral y escrita para expresarse mediante vocabulario específico. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Reconoce y organiza la nueva información oral y escrita, para la resolución de problemas emergentes del entorno cotidiano. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Ciudadanía local, global y digital.

CE6. Reflexiona y monitorea su aprendizaje con mediación, para avanzar en el proceso de conocimiento de la lengua oral y escrita. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal.

CE7. Explora sus posibilidades expresivas en diferentes contextos intraescolares y sociales para fortalecer la construcción de su identidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE8. Identifica desafíos y comienza a resolver situaciones a través de recursos propios de la lengua oral y escrita, para generar respuestas asertivas a necesidades concretas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relacionamiento con otros.

CE9. Desarrolla estrategias comunicativas y el respeto a la diversidad, para mejorar la trama vincular en actividades intraescolares y sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relacionamiento con los otros.

CE10. Reconoce derechos y obligaciones que promueven la adecuada convivencia mediante un vocabulario apropiado a la situación, para fomentar el respeto interpersonal. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º grado		Competencias específicas relacionadas	
MACROHABILIDADES	Oralidad Hablar y escuchar	Las características de la interacción oral.	CE1, CE3, CE5, CE6, CE7, CE9, CE10
		La narración oral planificada y no planificada.	CE1, CE2, CE8, CE9, CE10
		Los relatos orales: su creación.	CE1, CE2, CE7, CE8, CE9, CE10
		El cambio de voces en la narración oral (tono, intensidad, volumen).	CE1, CE2, CE7, CE8, CE9, CE10
		La exposición oral planificada y mediada por diferentes recursos en variados soportes.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		La incorporación de vocabulario específico.	CE1, CE3, CE4, CE5.
		La oralidad informal (la conversación) y formal (el diálogo).	CE1, CE2, CE3, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		El intercambio de opiniones y razones que las fundamentan.	CE1, CE2, CE3, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		La escucha atenta en conversaciones a partir de las narraciones y de la propia experiencia.	CE1, CE3, CE5, CE7, CE9, CE10
		Los poemas: el recitado espontáneo como expresión artística.	CE1, CE2, CE7
		La sílaba como elemento rítmico en poemas y canciones.	CE1, CE2, CE6, CE7
		Lectura	La lectura de textos continuos y discontinuos en diferentes soportes.
La lectura silenciosa y en voz alta: entonación, dicción, volumen.	CE1, CE2, CE7, CE8		
La contextualización de las palabras en los textos: significados concretos y metafóricos.	CE1, CE2, CE3, CE5, CE8		
Las onomatopeyas.	CE1, CE2		
La paráfrasis en los textos explicativos.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8		
Las inferencias enunciativas en la narración.	CE1, CE2, CE7, CE8		
Las estrategias discursivas organizacionales.	CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE8, CE9, CE10		
La verificación de lo leído.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8		
Las relaciones semánticas.	CE1, CE3, CE4, CE5		
La progresión tema-rema en textos explicativos.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8		
La comprensión explícita e implícita en las proposiciones y los párrafos.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8		
El mapa semántico.	CE1, CE4		
Los marcadores en el diálogo.	CE1, CE2, CE6, CE7		

MACROHABILIDADES	Escritura	La planificación de la escritura.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10	
		La escritura de textos: concepto de párrafo.	CE1, CE4	
		La escritura del vocabulario incorporado, con criterios ortográficos.	CE1, CE2, CE4, CE6, CE7, CE9, CE10	
		La organización de la descripción en párrafos.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10	
REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA	Gramática	Los posesivos: pronombres y determinantes. Pronombres personales.	CE1, CE6	
		El verbo y la concordancia con el sujeto.	CE1, CE6	
		La morfología verbal.	CE1, CE6	
		La concordancia en el sintagma nominal.	CE1, CE6	
		La clasificación de palabras por el número de sílabas. El diptongo.	CE1, CE6	
		Los sinónimos y la sustitución pronominal.	CE1, CE2, CE6, CE7	
		Características gramaticales en los textos explicativos descriptivos (verbo, sintagmas verbales y nominales).	CE1, CE4, CE6	
		Las clases de palabras: el adjetivo (clasificación: calificativo y determinativo).	CE1, CE4, CE6	
	Ortografía	El silabeo: la sílaba tónica. Palabras tónicas y átonas.	CE1, CE6	
		El tilde diacrítico.	CE1, CE6	
		Los signos de puntuación (los dos puntos y raya de diálogo).	CE1, CE2, CE4, CE6, CE7	
		Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura. Esta selección no es excluyente, ya que otros contenidos también podrían abordarse tanto desde la lectura como desde la escritura. Por ejemplo, las estrategias discursivas micro- y macrosemánticas en textos explicativos.		
		Textos sugeridos en diferentes soportes: <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos: anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas • Textos expositivo-explicativos: afiches, artículos de enciclopedia, folletos, fichas temáticas, infografías, entrevistas <ul style="list-style-type: none"> - descriptivos (adivanzas, esquemas, instructivos, recetas, reglas de juego) - enumerativos • Textos argumentativos (afiches y folletos publicitarios, invitaciones) 		

Criterios de logro para la evaluación de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas	Criterios de logro
<p>CE1. Narra, describe, dialoga, explica e incorpora vocabulario para comunicarse según los requerimientos de cada situación (orales y escritas).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Narra y explica oralmente de forma planificada y no planificada, respetando las distintas voces y adecuando el tono, la intensidad y el volumen al contexto de comunicación. 2. Dialoga con actitud de escucha e incorpora vocabulario específico en actividades de aula. 3. Lee textos continuos y discontinuos en diferentes formatos. 4. Construye significados a partir de información explícita e implícita en textos orales o escritos breves. 5. Interpreta información proposicional, local y global de carácter explícito e implícito. 6. Organiza sus ideas, produce textos orales y escritos e incorpora vocabulario específico. 7. Reconoce sinónimos textuales y la sustitución pronominal como recursos cohesivos. 8. Utiliza los signos de puntuación en los textos escritos en la construcción de sentido. 9. Reconoce la concordancia en el sintagma nominal en textos orales y escritos. 10. Reconoce la morfología del verbo y sus aportes semánticos (persona, número, tiempo).
<p>CE2. Organiza y expresa ideas creativamente a través de la oralidad y de la escritura, para comunicarse y participar activamente de diferentes situaciones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza el vocabulario de manera creativa en presencia de diferentes auditorios mediante inflexiones de voz y el uso de recursos gráficos. 2. Reconoce los recursos estilísticos (metáforas, aliteraciones, rimas, entre otros) y los utiliza en sus producciones escritas. 3. Incorpora diferentes adjetivos en textos originales y atractivos.
<p>CE3. Indaga sobre significados diversos y desconocidos, formula preguntas, dialoga y da razones básicas para construir sus puntos de vista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Da razones personales, incorpora voces de autoridad y sostiene su postura frente a un tema. 2. Selecciona textos que respondan a su proceso de investigación en el marco de un aprendizaje activo. 3. Reconoce el valor pragmático de los sustantivos y adjetivos (diminutivos, aumentativos) en situaciones de interacción verbal.

<p>CE4. Analiza el objeto de estudio, presenta hipótesis de forma oral y escrita, para expresarse mediante vocabulario específico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce, identifica e incorpora vocabulario específico de distintas áreas del conocimiento en el planteo de hipótesis y puntos de vista. 2. Produce textos escritos que evidencien la incorporación de vocabulario específico.
<p>CE5. Reconoce y organiza la nueva información oral y escrita para la resolución de problemas emergentes del entorno cotidiano.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce los pasos a seguir y resuelve situaciones problemáticas planteadas con las posibilidades que le brinda la ampliación del reservorio lingüístico. 2. Organiza y explica un proceso resolutivo y lo comunica de forma oral o escrita, a partir de una situación problemática cotidiana.
<p>CE6. Reflexiona y monitorea su aprendizaje con mediación, para avanzar en el proceso de conocimiento de la lengua oral y escrita.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa la composición de las palabras, las compara, establece relaciones que le permiten construir nuevos significados. 2. Incorpora elementos cohesivos en sus producciones orales y escritas, con adecuación al contexto. 3. Produce textos escritos que evidencien el desarrollo de la conciencia ortográfica.
<p>CE7. Explora sus posibilidades expresivas en diferentes contextos intraescolares y sociales para fortalecer la construcción de su identidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce, valora y se identifica con el vocabulario y expresiones significativas de la lengua oral y escrita. 2. Reconoce la necesidad de incorporar vocabulario estandarizado en la construcción de nuevas posibilidades expresivas.
<p>CE8. Identifica desafíos y comienza a resolver situaciones a través de recursos propios de la lengua oral y escrita para generar respuestas asertivas a necesidades concretas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa su entorno e identifica situaciones para resolver con recursos de la lengua oral y escrita, que lo impulsen a la acción.
<p>CE9. Desarrolla sus estrategias comunicativas y el respeto a la diversidad para mejorar la trama vincular en actividades interescolares y sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta la opinión de los otros, otras formas de pensar, mediante la escucha atenta. 2. Incorpora y utiliza vocablos representativos de normas de cortesía en situaciones intra- y extraescolares. 3. Utiliza el diálogo como mediador en el vínculo interpersonal.
<p>CE10. Reconoce derechos y obligaciones que promueven la adecuada convivencia en su entorno para fomentar el respeto interpersonal, mediante un vocabulario adecuado a la situación.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce términos favorecedores de una comunicación asertiva que propician los vínculos interpersonales.

Contenidos específicos de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado		Competencias específicas relacionadas	
MACROHABILIDADES	Oralidad Hablar y escuchar	La oralidad planificada y no planificada.	CE1, CE2, CE8, CE9, CE10
		La exposición de temas específicos con ampliación de vocabulario.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		La descripción en narraciones y explicaciones.	CE1, CE2, CE8, CE9, CE10
		La dramatización.	CE1, CE2, CE7, CE8, CE9
		La escucha y producción en diferentes soportes multimediales.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		La escucha respetuosa de diversas opiniones y las razones para sostener las propias.	CE1, CE2, CE3, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		La escucha atenta de exposiciones sobre temas de estudio.	CE1, CE3, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		La acentuación fónica de las palabras.	CE1, CE6
	Lectura	El poema: versos y rimas.	CE1, CE2, CE6, CE7
		Las marcas gráficas y lingüísticas en las narraciones con incrustaciones dialógicas.	CE1, CE2, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		Las estrategias discursivas organizacionales.	CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE8, CE9, CE10
		Las estrategias discursivas. La construcción de sentido: el vínculo entre párrafos.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8
		Inferencias enunciativas en la explicación.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8
		El análisis de textos de divulgación.	CE1, CE3, CE4, CE9, CE10
		La práctica de la lectura de diferentes géneros textuales: el diálogo y la narración.	CE1, CE2, CE6, CE7, CE9
		El resumen.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8
		El cuadro sinóptico.	CE1, CE4, CE5, CE6, CE8
	Escritura	La escritura de textos breves. La jerarquización de los contenidos y la estructuración en párrafos.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		La escritura de textos narrativos con incrustaciones dialógicas.	CE1, CE2, CE6, CE7, CE9

REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA	Gramática	El diptongo y el hiato.	CE1, CE6
		Los verbos de habla (dicendi).	CE1, CE6
		Los tiempos verbales.	CE1, CE6
		La yuxtaposición de oraciones (la coma).	CE1, CE6
	Ortografía	La clasificación de palabras por la acentuación (agudas, graves, esdrújulas).	CE1, CE6
		El uso del tilde.	CE1, CE6
		Los signos de puntuación (la coma en aclaraciones, las comillas, el paréntesis).	CE1, CE6
		La raya en el discurso directo. Las comillas en las citas y la reproducción del pensamiento.	CE1, CE6
		Los usos de la H.	CE1, CE6
<p>Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura. Esta selección no es excluyente, ya que otros contenidos también podrían abordarse tanto desde la lectura como desde la escritura. Por ejemplo, las estrategias discursivas micro- y macrosemánticas en textos explicativos.</p>			
<p>Textos sugeridos en distintos soportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos: anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas, noticias, poemas, reseñas o reseñas • Textos expositivo-explicativos: afiches, artículos de enciclopedia, folletos explicativos, infografías, resúmenes <ul style="list-style-type: none"> - descriptivos (esquemas, instructivos, recetas, reglas de juego, mapas semánticos, cuadros sinópticos) - enumerativos • Textos argumentativos: afiches y folletos publicitarios 			

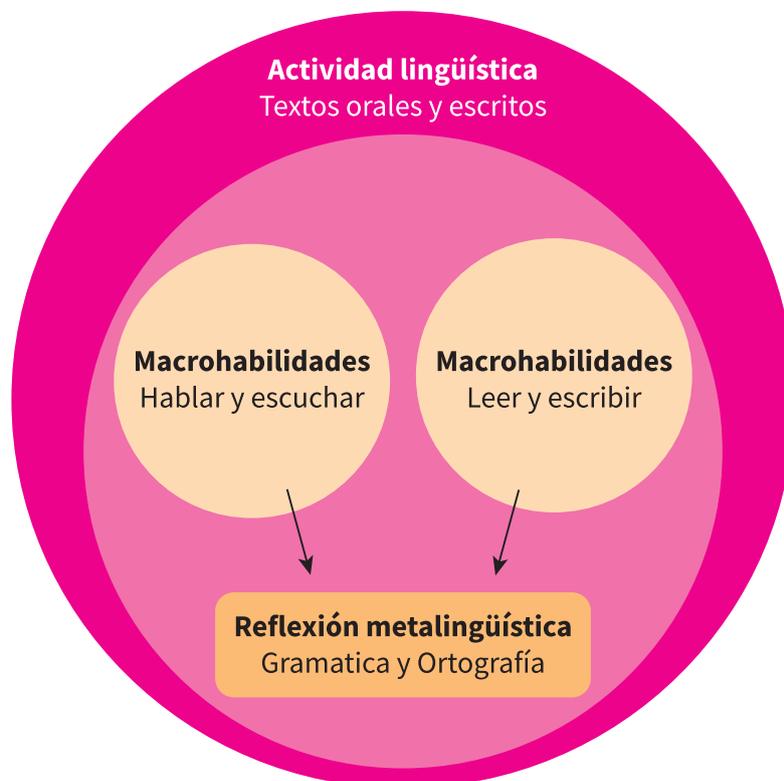
Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas	Criterios de logro
<p>CE1. Narra, describe, dialoga, explica e incorpora vocabulario para comunicarse según los requerimientos de cada situación (orales y escritas).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Narra, explica y describe oralmente de forma planificada y no planificada, con adecuación del tono, la intensidad, el volumen y la postura corporal al contexto de comunicación. 2. Dialoga, incorpora y utiliza vocabulario específico en intercambios asertivos. 3. Lee y compara textos continuos y discontinuos en diferentes formatos. 4. Construye y relaciona significados a partir de información explícita e implícita en textos orales y escritos. 5. Organiza, jerarquiza sus ideas e incorpora vocabulario específico en textos orales y escritos. 6. Reconoce y utiliza sinónimos textuales, la sustitución pronominal y repeticiones como recursos cohesivos. 7. Reconoce, selecciona y utiliza los signos de puntuación en los textos escritos. 8. Reconoce y aplica la concordancia en el sintagma nominal en textos orales y escritos. 9. Aplica los conocimientos sobre la morfología verbal y sus características semánticas en sus producciones orales y escritas.
<p>CE2. Organiza y expresa ideas creativamente a través de la oralidad y de la escritura para, comunicarse y participar activamente de diferentes situaciones.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza el vocabulario de manera creativa. 2. Reconoce los recursos lingüísticos y los utiliza en sus producciones escritas. 3. Incorpora diferentes adjetivos con la finalidad de crear textos originales y atractivos. 4. Elabora narraciones con incrustaciones dialógicas desarrollando la originalidad en la trama de los textos. 5. Utiliza reflexivamente distintos registros lingüísticos adecuando sus producciones a la situación (registro formal, informal, variedades dialectales, sociolectos, cronolectos).
<p>CE3. Indaga sobre significados diversos y desconocidos, formula preguntas, dialoga y da razones básicas para construir sus puntos de vista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona y explicita razones pertinentes al tema de discusión. 2. Da razones personales incorporando voces de autoridad.

<p>CE4. Analiza el objeto de estudio, presenta hipótesis de forma oral y escrita para expresarse mediante vocabulario específico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora hipótesis con vocabulario acorde al tema de estudio de forma oral y escrita para comunicar a otros. 2. Reflexiona y comprende hipótesis que plantea la ciencia en el proceso de indagación.
<p>CE5. Reconoce y organiza la nueva información oral y escrita para la resolución de problemas emergentes del entorno cotidiano.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza información para explicitar un camino resolutivo de manera lógica.
<p>CE6. Reflexiona y monitorea su aprendizaje con mediación para avanzar en el proceso de conocimiento de la lengua oral y escrita.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona con mediación y selecciona el verbo pertinente al acto de habla. 2. Vincula el tiempo verbal con relación al género discursivo en la construcción de sentido. 3. Reconoce los signos gráficos del estilo directo en textos narrativos y los utiliza en sus producciones. 4. Relaciona la acentuación fónica con un criterio de clasificación de palabras.
<p>CE7. Explora sus posibilidades expresivas en diferentes contextos intraescolares y sociales para fortalecer la construcción de su identidad.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce textos que evidencian rasgos personales y de la comunidad que integra, afianza su identidad en diferentes contextos intraescolares y sociales.
<p>CE8. Identifica desafíos y comienza a resolver situaciones a través de recursos propios de la lengua oral y escrita para generar respuestas asertivas a necesidades concretas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa su opinión y propone los pasos de resolución interviniendo en desafíos emergentes de forma individual o colectiva.
<p>CE9. Desarrolla estrategias comunicativas y el respeto a la diversidad para mejorar la trama vincular en actividades intraescolares y sociales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distingue estrategias para regular los vínculos en situaciones cotidianas y resolver conflictos de manera asertiva. 2. Utiliza expresiones que contribuyen a mediar ante la diversidad de opiniones.
<p>CE10. Reconoce derechos y obligaciones que promueven la adecuada convivencia, mediante un vocabulario apropiado a la situación para fomentar el respeto interpersonal.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce de manera incipiente el vocabulario propio de los entornos digitales entablando vínculos adecuados en esos entornos. 2. Identifica, nombra y pone en práctica una serie de deberes y derechos relacionados con la formación ciudadana.

Orientaciones metodológicas y de evaluación

Lengua Española



Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

En el primer ciclo el estudiante se apropia del sistema de escritura, reconoce el vínculo fonográfico e identifica rasgos identitarios del lenguaje oral y escrito de la lengua española (el orden canónico, la sintaxis, la normativa básica del idioma español: lateralidad, direccionalidad, representación gráfica de la lengua, entre otros).

En el segundo ciclo el estudiante trasciende hacia otros saberes que le permiten continuar desarrollando las macrohabilidades específicas de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer, escribir). Para este desarrollo, resulta imprescindible que el docente promueva la construcción de saberes a partir de procesos de reflexión metalingüística más complejos; lo que involucra la enseñanza de gramática y ortografía con actividades sistemáticas para avanzar de una gramática intuitiva que utiliza el estudiante en primer ciclo a una concientización de los saberes gramaticales en el segundo ciclo.

Una vez que el estudiante se apropió del *cómo* escribir en lengua española, debe avanzar hacia la reflexión del *qué* escribir, además de apropiarse de estrategias específicas para la escritura

de géneros textuales que le permitirán el desarrollo de la competencia comunicativa en todas las áreas del conocimiento, así como también en sus relaciones sociales cotidianas.

Según el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004) y siguiendo la línea teórica de Vigotsky «pensamiento es lenguaje», somos humanos por la actividad de lenguaje que realizamos. Esta actividad se organiza en discursos, a la vez que produce textos que permiten mediar con la sociedad.

En el segundo ciclo es fundamental considerar las secuencias textuales narrativas, explicativas y argumentativas al mismo tiempo que los géneros discursivos específicos en cada una de ellas. «La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos» (Bajtin, 1998).

En el desarrollo del programa se sugieren géneros discursivos, no con un afán prescriptivo, sino que cada docente, en uso de su libertad de cátedra y la contextualización de las propuestas institucionales, adopte los criterios de análisis, selección y uso crítico de los textos que considere necesarios para facilitar el aprendizaje y profundizar en la enseñanza de los contenidos explicitados.

El género es un instrumento de la comunicación que surge de la práctica concreta, «es un saber hacer para poder decir» (Riestra, 2006).

Las opciones metodológicas deben tener en cuenta la diversidad de actitudes, aptitudes y motivaciones de los estudiantes de forma que se conviertan en una herramienta útil para que todos adquieran los aprendizajes esenciales de la lengua española. Es fundamental en este sentido considerar los conocimientos previos de cada uno, estimulando la motivación para ayudarlos a descubrir la utilidad de lo que aprenden.

Existen algunas opciones metodológicas que implican tipos concretos de agrupamiento, como, por ejemplo, el trabajo por proyectos. Las actividades pueden ser desarrolladas de forma individual o colectiva (duplas, pequeños y grandes grupos).

Por otra parte, es importante que el docente utilice estrategias diversas con el fin de que todos los estudiantes, con sus distintos ritmos y posibilidades de aprendizaje, alcancen las metas planteadas a partir de sus intereses. No existe un método mejor que otro, sino que la eficacia de las elecciones docentes dependerá de sus criterios pedagógico didácticos, así como también de sus saberes disciplinares y de la motivación que logra despertar.

Los trayectos didácticos (secuencias didácticas) deben operar en los procesos mentales de los estudiantes y en la apropiación de herramientas de análisis textual (estrategias lectoras), para desarrollar integralmente la capacidad del lenguaje que le permita producir (estrategias de escritura) mediante el uso reflexivo de la lengua española.

Desde el punto de vista metodológico, es conveniente observar el texto *desde afuera* para identificar el *para qué* se produjo, ya que solo es coherente si tiene un uso concreto (valor pragmático, estrategias enunciativas). Posteriormente es necesario reconocer y valorar el *sentido* (valor se-

mántico, estrategias macro- y microsemánticas) y, finalmente, reflexionar metalingüísticamente sobre la *forma* (aspectos gramaticales - sintácticos, fonológicos, semánticos, ortográficos).

En la metodología de enseñanza y estrategias, el uso de portafolios de escritura, portafolios de lectura y sonotecas que recuperen los textos trabajados permite una retroalimentación constante del estudiante, así como su autoevaluación a través de rúbricas emergentes de las progresiones de aprendizaje. Resulta enriquecedor que cada institución acuerde y establezca criterios de sistematización de estos portafolios que pueden constituir una verdadera historia de la apropiación del lenguaje oral y escrito.

De esta forma, el uso de los portafolios constituye un instrumento de evaluación incorporado a los procesos de aprendizaje y de enseñanza que permite la toma de decisiones y replanificación oportuna. El docente podrá valorar el grado de coherencia que se puede observar entre lo que se pretende, lo que se enseña y lo que sucede efectivamente en el aula.

En todo proceso de aprendizaje de la lengua, es clave utilizar estrategias desarrolladas en la competencia metacognitiva a los efectos de realizar la reflexión metalingüística que permite comprender y producir textos orales y escritos coherentes con la situación comunicativa.

En este sentido, un estudiante que reflexione sobre qué estrategias le resultan más adecuadas para comprender y producir textos desarrollará la competencia comunicativa en las dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales que le permitirá la asertividad en las diversas prácticas individuales y colectivas.

Un recurso ineludible en todos los tramos es el abecedario interactivo. Desde nivel inicial el estudiante interactúa con textos escritos que encuentra en el contexto social, pero es en la institución educativa donde se enfrenta, por primera vez, con el código alfabético.

La interacción sistemática, sostenida con las letras que integran nuestro código, bien trazadas, serán un insumo para la reflexión diaria y constante con el lenguaje escrito.

En el tercer y cuarto tramo del segundo ciclo, el abecedario interactivo con palabras de distintas temáticas implicadas en el proceso de aprendizaje permite que el estudiante se apropie semántica y ortográficamente del vocabulario específico de cada unidad curricular.

La ortografía es incorporada mediante la visualización sistemática, así como la reflexión sobre las regularidades del lenguaje y, no menos importante, la oralización del vocabulario para el reconocimiento del acento y su vínculo con los usos del tilde.

Al igual que en los primeros tramos, es de suma importancia interactuar con ese vocabulario de forma frecuente mediante propuestas lúdicas: producción de crucigramas (exige la definición por parte del estudiante); producción de sopas de letras (exige el trabajo con campos semánticos); construcción de adivinanzas (exige la descripción objetiva); la clasificación con distintos criterios (acentuación, categorías de palabras); entre otras propuestas creadas por el docente.

Cabe reiterar lo manifestado por Vigotsky respecto a «pensamiento es lenguaje», para justificar que solo incorporando vocabulario oportuno el estudiante podrá enriquecer sus esquemas mentales y construir conocimientos.

Bibliografía sugerida

- Administración Nacional de Educación Pública - Codicen - Dirección de Políticas Lingüísticas - ProLEE. (2015).
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Arndt, S. (2015). *Metacognición y reflexión. Experiencias metacognitivas en el Nivel Inicial*. Aique.
- Arrebillaga, L. (2016). *El desafío de aprender a leer. Los prerrequisitos de acceso a la lecto-escritura*. Aique.
- Avendaño, F. (2005). *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*. Homo Sapiens.
- Avendaño, F. y Miretti, M. L. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Homo Sapiens.
- Bajtin, M. ([1952-1953] 2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bello, A. y Cuervo, R. J. (1948). *Gramática de la lengua castellana*. Anaconda.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Borsani, M. J. (2015). *Aprender y enseñar a leer y a escribir. Sus controversias*. Homo Sapiens.
- Bosque, I. y Gallego A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 66-83.
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Caamaño, C. (2019). *La adquisición de la lectura y sus complejidades*. Grupo Magro Editores.
- Calmy, G. (1976). *La educación del gesto gráfico*. Fontanella.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa.
- Chartier, R. (2005-2006). *Inscribir y borrar. Cultura Escrita y Literatura (Siglos XI-XVIII)*. Katz Editores.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Trad. Eduardo Bustos Guadaño. Alianza.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M.^a (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 49-59.

- Condemarín, M. y Median, A. (1999). *Taller de Lenguaje*. Dolmen.
- Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Visor.
- Coseriu, E. ([1951] 1986). *Introducción a la lingüística*. Gredos
- Coseriu, E. ([1952] 1962). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Coseriu, E. (1977). *Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cuadro, A. (2015). *La lectura y sus dificultades*. Editorial Grupo Magro.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Homo Sapiens.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer y S. Vernon (comps.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Editores.
- Dotti, E. y Peluffo, E. (2019). Enseñar a escribir desde los géneros de texto. Segunda parte: un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura. *Quehacer educativo*, (153), 22-30.
- Etchart, E. y Nández Britos, J. (2012). Lectura, escritura, alfabetización. En G. Cánepa, M. J. González y C. Pippolo (comp.). *Español al Sur* (pp. 201-204). ANEP - CFE.
- Fernández Panizza, G. (2017). *Herramientas para alfabetizar en el Jardín de Infantes*. Aique.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Gomes de Moraes, A. (1998). La ortografía en la escuela: representaciones del aprendizaje y acción didáctica. En *Textos en Contexto 4* (pp. 35-58). Lectura y Vida.
- Ivaldi, E. y Genta, D. (2014). *Diálogos entre grafismos, dibujo y escritura*. Camus.
- Kaufman, A. M. (2011). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2013). *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Aique.
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2015). *Evaluar... Enseñar... Evaluar... Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*. Aique.
- Klenowski, V. (2012). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea.
- Kluwer, W. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer.
- Lepre, C. (2011). *Enseñar ortografía*. Santillana.
- Lepre, C. (2017). *Nueva gramática y ortografía básicas*. Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol.I*. Paidós.

- Matteoda, M. C. (1998). Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. En *Textos en Contexto 4* (pp. 61-84). Lectura y Vida.
- Mendoza Fillola, A. (coord.). (2006). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oral*. Gedisa.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español*. ANEP.
- Perelman, F. (2011). La formación del estudiante y las prácticas de lectura en internet. En F. Perelman (coord.). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Aique.
- Pérez, L. et al. (2016). *Enseñar a escribir. Intervención docente. Secuencias*. Camus.
- Pérez, L. et al. (2017). *Enseñar a leer. Hacia la autonomía. El lugar de la metacognición*. Camus.
- Pérez, L. et al. (2018). *Hablar y escuchar. Planificar la oralidad y su enseñanza en el intercambio del aula*. Camus.
- Pérez, L. y Picún, G. (2015). *Evaluación en lengua. Reflexiones y propuestas*. Camus.
- Piccardo, L. J. (1962). *Estudios gramaticales*. Instituto de Profesores Artigas.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer. Temas de Educación*. Paidós.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Enseñar la escritura a los jóvenes*. Noveduc.
- Saussure, F. de ([1916] 1945). *Curso de lingüística general*. Trad. y notas de Amado Alonso. Losada.
- Scandamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schnewly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (16), 49-59.
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(4), 44-48.
- Torres, M. (2004). El lugar de la ortografía en la enseñanza. Apropiarse de las herramientas. *Revista La Educación en Nuestras Manos*, 71.
- Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. Pellicer y S. Vernon. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Ediciones.
- Vigotsky, L. ([1934] 1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zayas Hernando, F. y Camps, A. (1993). *La enseñanza de la lengua. Aula de Innovación Educativa*, 14, 5-9.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Narra, expone, describe, argumenta, explica, dialoga a través de la incorporación de vocabulario específico para organizar su discurso con adecuación al contexto. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Metacognitiva, Relacionamiento con otros.

CE2. Reconoce su potencial creativo, vincula ideas propias con las de los otros y enriquece su proceso de creación para participar activamente de situaciones desafiantes. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Relacionamiento con otros, Intrapersonal.

CE3. Indaga sobre significados diversos y desconocidos, formula preguntas, dialoga y justifica sus razones para construir puntos de vista. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Relacionamiento con otros.

CE4. Analiza el objeto de estudio, elabora hipótesis y expresa sus saberes de forma oral y escrita para afirmar o refutar su postura mediante vocabulario específico. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Relacionamiento con otros.

CE5. Selecciona, analiza y utiliza la nueva información para la resolución de problemas simples y concretos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE6. Profundiza la reflexión sobre su aprendizaje para avanzar en el proceso de conocimiento de la lengua oral y escrita. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Metacognitiva.

CE7. Explora y reconoce sus posibilidades expresivas para fortalecer la construcción de su identidad en relación con los otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Intrapersonal, Pensamiento creativo, Relacionamiento con otros.

CE8. Identifica desafíos, manifiesta sus inquietudes, busca estrategias y diseña planes de acción para resolver situaciones individuales y colectivas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional.

CE9. Desarrolla sus estrategias comunicativas y el respeto a la diversidad para mejorar sus habilidades sociales, intercambiar experiencias, atender y entender a los otros en los diferentes ámbitos de convivencia. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE10. Reconoce y reflexiona sobre los derechos y obligaciones para promover la adecuada convivencia y el respeto a la identidad propia y del otro, a través de recursos lingüísticos y no lingüísticos, en diferentes formatos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado		Competencias específicas relacionadas	
MACROHABILIDADES	Oralidad Hablar y escuchar	La novela en diferentes soportes multimediales.	CE1, CE2
		Los recursos lingüísticos y no lingüísticos. Su adecuación al soporte utilizado.	CE1, CE2, CE9, CE10
		La elección de los temas y la confrontación de ideas. Los argumentos.	CE1, CE3, CE7, CE8, CE9, CE10
		Las estrategias lingüísticas para la argumentación: palabras para persuadir.	CE1, CE3, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		La descripción y la explicación en actividades interdisciplinarias, apoyadas en modelos materiales o digitales (maquetas, simulaciones, representaciones), adecuadas a los diferentes auditorios.	CE1, CE3, CE4, CE7, CE8, CE9, CE10
		La escucha respetuosa de diversas opiniones y las razones para sostener o modificar las propias.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		La escucha atenta y el parafraseo de lo escuchado.	CE, CE2, CE3, CE4, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		Los diferentes registros de la oralidad (coloquial y formal).	CE1, CE2, CE3, CE6, CE7, CE9, CE10
	Lectura	Las estrategias discursivas micro- y macrosemánticas en textos explicativos.	CE1, CE3, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		Las estrategias discursivas. La construcción de sentido: el vínculo entre párrafos.	CE1, CE2, CE3, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		Las estrategias discursivas organizacionales.	CE1, CE2, CE3, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		La cohesión textual: nexos coordinantes, subordinantes, adversativos, condicionales.	CE6
		El mapa mental.	CE1, CE4, CE6, CE7
		Las reglas de comportamiento en entornos digitales en el ámbito intraescolar: las netiquetas.	CE1, CE2, CE3, CE7, CE8- CE9- CE10
	Escritura	La práctica de escritura: la selección del tema, la progresión del contenido y la cohesión textual.	CE1, CE2- CE3, CE6- CE7- CE8, CE9, CE10
		La creación de poemas: rimas asonantes y consonantes.	CE1, CE2, CE6, CE7, CE9

REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA	Gramática	Las formas no personales del verbo: gerundio, participio, infinitivo.	CE1, CE6
		La formación de palabras por prefijación y sufijación.	CE1, CE6
		La oración gramatical: el sujeto y el predicado.	CE1, CE6
		La concordancia entre el sustantivo y el verbo.	CE1, CE6
		La flexión verbal.	CE1, CE6
		La formación de palabras compuestas.	CE1, CE6
	Ortografía	Los signos de puntuación.	CE1, CE6
		La escritura de las palabras compuestas.	CE1, CE6
		Los usos del tilde en hiatos y adverbios terminados en mente.	CE1, CE6
<p>Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura. Esta selección no es excluyente, ya que otros contenidos también podrían abordarse tanto desde la lectura como desde la escritura. Por ejemplo, las estrategias discursivas micro- y macrosemánticas en textos explicativos.</p>			
<p>Textos sugeridos en diferentes soportes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos: anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas, noticias, novelas, guiones, obras de teatro, biografías. • Textos expositivo-explicativos: afiches, artículos de enciclopedia, folletos, infografías, resúmenes, actas de reuniones. <ul style="list-style-type: none"> - Descripción (esquemas, informes, instructivos, recetas, reglas de juego, cuadros sinópticos, mapas semánticos, retratos) - Enumeración - Comparación y contraste • Textos argumentativos (afiches, folletos y cortos publicitarios, artículos de opinión) 			

Criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencia específica	Criterios de logro
<p>CE1. Narra, expone, describe, argumenta, explica, dialoga a través de la incorporación de vocabulario específico para organizar su discurso con adecuación al contexto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planifica y expone con adecuación al auditorio sobre temas de estudio en diversas áreas del conocimiento. 2. Selecciona temas y construye argumentos en la confrontación con las ideas de otros. 3. Desarrolla la escucha atenta y activa en la producción de contraargumentos. 4. Reconoce e incorpora estrategias lingüísticas en la persuasión, mediante palabras clave. 5. Utiliza argumentos fundados y persuasivos en el intercambio con el interlocutor. 6. Incorpora conectores que permiten la progresión temática tanto en la oralidad como en la escritura. 7. Identifica y elabora organizadores gráficos como apoyo a la construcción de sus esquemas mentales.
<p>CE2. Reconoce su potencial creativo, vincula ideas propias con las de los otros y enriquece su proceso de creación para participar activamente en situaciones desafiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce textos originales con ideas propias y colectivas. 2. Reconoce el valor estético de las rimas en la producción de arte verbal.
<p>CE3. Indaga sobre significados diversos y desconocidos, formula preguntas, dialoga y justifica sus razones para construir puntos de vista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula preguntas a partir de temas propuestos o de su interés que ponen en juego su pensamiento crítico. 2. Reconoce y construye verbalmente expresiones con adecuación polisémica adecuadas al contexto.
<p>CE4. Analiza el objeto de estudio, elabora hipótesis y expresa sus saberes de forma oral y escrita para afirmar o refutar su postura mediante vocabulario específico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elabora hipótesis a partir de sus saberes previos y las comunica con rigurosidad en el proceso de indagación pertinente al objeto de estudio. 2. Incorpora su vocabulario específico en relación directa con los contenidos de las diversas unidades curriculares.
<p>CE5. Selecciona, analiza y utiliza la nueva información para la resolución de problemas simples y concretos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona la información pertinente que le permita organizar los pasos de resolución de diversas situaciones.

<p>CE6. Profundiza la reflexión sobre su aprendizaje para avanzar en el proceso de conocimiento de la lengua oral y escrita.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y utiliza elementos cohesivos propios de textos narrativos, explicativos y argumentativos en diversas actividades dentro y fuera del aula. 2. Reconoce y emplea formas no personales del verbo, su valor semántico y la función dentro de la oración. 3. Valora y generaliza el aspecto semántico de los distintos sufijos y prefijos en la construcción de significado. 4. Reconoce y construye la relación semántica y sintáctica (concordancia verbal) existente entre el sujeto y el predicado en la producción de textos gramaticales. 5. Reflexiona respecto a los aportes de las desinencias verbales en la construcción de sentido.
<p>CE7. Explora y reconoce sus posibilidades expresivas para fortalecer la construcción de su identidad en relación con los otros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las expresiones lingüísticas identitarias, propias y de distintos grupos, en el fortalecimiento de la pertenencia.
<p>CE8. Identifica desafíos, manifiesta sus inquietudes, busca estrategias y diseña planes de acción para resolver situaciones individuales y colectivas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Diseña planes de acción personales y grupales a través de expresiones orales y escritas en la resolución de situaciones contextualizadas al entorno y en el marco de propuestas de pensamiento computacional.
<p>CE9. Desarrolla sus estrategias comunicativas y el respeto a la diversidad para mejorar sus habilidades sociales, intercambiar experiencias, atender y entender a los otros en los diferentes ámbitos de convivencia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Produce sus propias opiniones en el planteo de estrategias resolutorias frente a situaciones sociales del entorno institucional. 2. Reconoce, acepta, respeta la diversidad social y los límites a través de las opiniones de los otros en las relaciones interpersonales.
<p>CE10. Reconoce y reflexiona sobre los derechos y obligaciones para promover la adecuada convivencia y el respeto a la identidad propia y del otro, a través de recursos lingüísticos y no lingüísticos, en diferentes formatos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza recursos digitales lingüísticos y gráficos en la comunicación asertiva con los demás. 2. Reconoce y valora los derechos que favorecen una inserción saludable en la sociedad.

Contenidos específicos de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 6.º grado		Competencias específicas relacionadas	
MACROHABILIDADES	Oralidad Hablar y escuchar	El estilo directo e indirecto en la novela.	CE1, CE2
		La escucha atenta y selectiva con la finalidad de tomar notas.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE8, CE10
		La escucha analítica de diversas opiniones y las razones para sostener las propias. Las intervenciones oportunas integrando diferentes perspectivas.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE8, CE9, CE10
		La negociación de opiniones para lograr acuerdos en diferentes contextos presenciales, virtuales o mixtos (participación oral asertiva en el marco de la integración de los consejos de participación y otros).	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		Los esquemas básicos del razonamiento argumentativo. La elección del tema, la estructura de los discursos (premisas, argumentos).	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE7, CE8, CE9, CE10
		El trabajo con la lengua: los marcadores del discurso, las expresiones de refuerzo, las formas de la apelación.	CE1, CE6
		La descripción y la explicación de distintos temas involucrados en los procesos de resolución de problemas e indagaciones.	CE1, CE3, CE4, CE7, CE8, CE9, CE10
	Lectura	La profundización en los procesos de lectura autónoma de los textos. El reconocimiento de temas y formas de expresión.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9, CE10
		La selección de fuentes digitales confiables: los criterios de selección.	CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE10
		La construcción de sentido en artículos de divulgación científica.	CE1, CE3, CE4, CE5, CE7, CE8, CE10
		Las estrategias discursivas organizacionales en textos de uso social: correos electrónicos, facturas, resumen de cuentas, contratos y otros.	CE1, CE3, CE5, CE8, CE9, CE10
		Las inferencias enunciativas en textos argumentativos (comprensión y producción).	CE1, CE3, CE7, CE8, CE9, CE10
		El mapa conceptual.	CE1, CE3, CE4, CE6, CE7
		Las reglas de comportamiento en entornos digitales en el ámbito extraescolar: las netiquetas.	CE1, CE2, CE3, CE7, CE8, CE9, CE10
Escritura	La producción de apuntes.	CE1, CE2, CE4, CE6, CE7, CE8	

REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA	Gramática	Las categorías de palabras y los grupos sintácticos.	CE1, CE6
		Las oraciones relacionadas: yuxtaposición y coordinación.	CE1, CE6
		La formación de palabras derivadas.	CE1, CE6
	Ortografía	Las realizaciones gráficas a partir del reconocimiento de familias de palabras: -sión, -ción, -cción.	CE1, CE6
		Los usos del tilde en interrogaciones y exclamaciones directas e indirectas.	CE1, CE6

Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura. Esta selección no es excluyente, ya que otros contenidos también podrían abordarse tanto desde la lectura como desde la escritura. Por ejemplo, las estrategias discursivas micro- y macrosemánticas en textos explicativos.

Textos sugeridos en diferentes soportes:

- Textos narrativos: anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas, biografías, autobiografías, noticias, novelas, guiones, obras de teatro.
- Textos expositivo-explicativos: afiches, artículos de enciclopedia, folletos, infografías, resúmenes, actas de reuniones.
 - Descripción (esquemas, informes, instructivos, recetas, reglas de juego, cuadros sinópticos, mapas semánticos)
 - Enumeración
 - Comparación y contraste
 - Problema-solución
 - Causa-consecuencia
- Textos argumentativos: afiches, folletos y cortos publicitarios, artículos y rondas de opinión, críticas artísticas y deportivas.

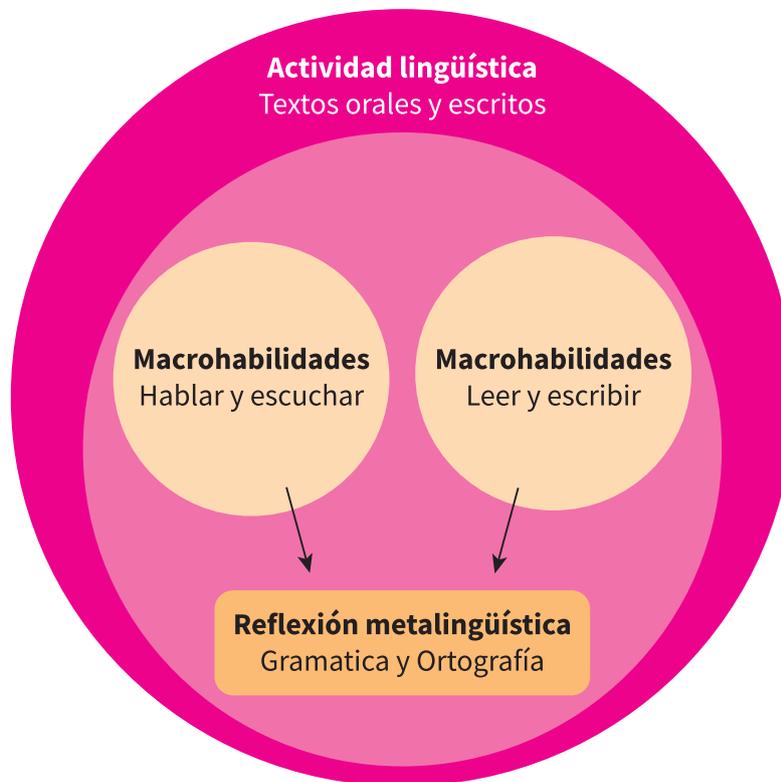
Criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencia específica	Criterios de logro
<p>CE1. Narra, expone, describe, argumenta, explica, dialoga a través de la incorporación de vocabulario específico para organizar su discurso con adecuación al contexto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce los distintos estilos en la narración e identifica diferentes voces con adecuación al contexto. 2. Utiliza saberes de diversas disciplinas y microhabilidades de la lengua oral (postura, gestos, volumen, velocidad) y los comunica en el entorno intra- y extraescolar. 3. Desarrolla estrategias de escucha atenta y analítica e identifica, selecciona y registra ideas destacadas con adecuación al contexto. 4. Reflexiona y selecciona el vocabulario pertinente en la comunicación asertiva. 5. Identifica las palabras derivadas como componentes fundamentales construyendo sentido. 6. Reconoce en las oraciones relacionadas una estrategia o herramienta que da cuenta de la progresión temática, a través de diferentes formatos. 7. Reconoce e interpreta la organización del texto en diferentes mensajes de uso social. 8. Selecciona, interpreta y recrea información relevante de textos de estudio de diversas disciplinas.
<p>CE2. Reconoce su potencial creativo, vincula ideas propias con las de los otros y enriquece su proceso de creación para participar activamente en situaciones desafiantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpreta y crea diálogos originales que enriquecen sus producciones literarias individual y colectivamente. 2. Incorpora un amplio repertorio de verbos de habla enriqueciendo la producción de los diálogos.
<p>CE3. Indaga sobre significados diversos y desconocidos, formula preguntas, dialoga y justifica sus razones para construir puntos de vista.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce y elabora argumentos adecuados a las premisas en la incidencia con el interlocutor. 2. Analiza e interpreta y toma postura sobre los artículos de opinión.
<p>CE4. Analiza el objeto de estudio, elabora hipótesis y expresa sus saberes de forma oral y escrita para afirmar o refutar su postura mediante vocabulario específico.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorpora y utiliza vocabulario específico de las ciencias en la comunicación de procedimientos de indagación. 2. Utiliza conectores propios de los textos argumentativos y explicativos en la vinculación de las hipótesis con los resultados de la indagación.

<p>CE5. Selecciona, analiza y utiliza la nueva información para la resolución de problemas simples y concretos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construye expresiones que dan cuenta del proceso reflexivo realizado en la resolución de problemas.
<p>CE6. Profundiza la reflexión sobre su aprendizaje para avanzar en el proceso de conocimiento de la lengua oral y escrita.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexiona metalingüísticamente y construye textos coherentes y cohesivos con adecuada sintaxis. 2. Analiza la situación discursiva al seleccionar actos de habla y léxico adecuados, pragmáticamente desde una escucha crítica. 3. Reconoce distintos significados a partir de la acentuación de los términos.
<p>CE7. Explora y reconoce sus posibilidades expresivas para fortalecer la construcción de su identidad en relación con los otros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y justifica rasgos identitarios en las expresiones lingüísticas. 2. Reconoce y verbaliza emociones y sentimientos en favor de su adecuada gestión.
<p>CE8. Identifica desafíos, manifiesta sus inquietudes, busca estrategias y diseña planes de acción para resolver situaciones individuales y colectivas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa de forma oral y escrita metas y caminos resolutivos frente a problemas vinculados a su entorno institucional y social inmediato. 2. Selecciona con argumentos los recursos disponibles en situaciones de desafío en el entorno.
<p>CE9. Desarrolla sus estrategias comunicativas y el respeto a la diversidad para mejorar sus habilidades sociales, intercambiar experiencias, atender y entender a los otros en los diferentes ámbitos de convivencia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza responsablemente los medios masivos de comunicación y demuestra respeto a la diversidad en sentido amplio. 2. Distingue y selecciona vocabulario no discriminatorio que permite vínculos saludables en los diferentes ámbitos de convivencia.
<p>CE10. Reconoce y reflexiona sobre los derechos y obligaciones para promover la adecuada convivencia y el respeto a la identidad propia y del otro, a través de recursos lingüísticos y no lingüísticos, en diferentes formatos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica e interpreta textos de causa-consecuencia en propuestas interdisciplinarias. 2. Incorpora y utiliza en sus producciones escritas distintos conectores que establecen el vínculo entre antecedente y consecuente.

Orientaciones metodológicas y de evaluación

Lengua Española



Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

En el primer ciclo el estudiante se apropia del sistema de escritura, reconoce el vínculo fonográfico e identifica rasgos identitarios del lenguaje oral y escrito de la lengua española (el orden canónico, la sintaxis, la normativa básica del idioma español: lateralidad, direccionalidad, representación gráfica de la lengua, entre otros).

En el segundo ciclo el estudiante trasciende hacia otros saberes que le permiten continuar desarrollando las macrohabilidades específicas de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer, escribir). Para este desarrollo, resulta imprescindible que el docente promueva la construcción de saberes a partir de procesos de reflexión metalingüística más complejos; lo que involucra la enseñanza de gramática y ortografía con actividades sistemáticas para avanzar de una gramática intuitiva que utiliza el estudiante en primer ciclo a una concientización de los saberes gramaticales en el segundo ciclo.

Una vez que el estudiante se apropió del *cómo* escribir en lengua española, debe avanzar hacia la reflexión del *qué* escribir, además de apropiarse de estrategias específicas para la escritura

de géneros textuales que le permitirán el desarrollo de la competencia comunicativa en todas las áreas del conocimiento, así como también en sus relaciones sociales cotidianas.

Según el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004) y siguiendo la línea teórica de Vigotsky «pensamiento es lenguaje», somos humanos por la actividad de lenguaje que realizamos. Esta actividad se organiza en discursos, a la vez que produce textos que permiten mediar con la sociedad.

En el segundo ciclo es fundamental considerar las secuencias textuales narrativas, explicativas y argumentativas al mismo tiempo que los géneros discursivos específicos en cada una de ellas. «La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos» (Bajtin, 1998).

En el desarrollo del programa se sugieren géneros discursivos, no con un afán prescriptivo, sino que cada docente, en uso de su libertad de cátedra y la contextualización de las propuestas institucionales, adopte los criterios de análisis, selección y uso crítico de los textos que considere necesarios para facilitar el aprendizaje y profundizar en la enseñanza de los contenidos explicitados.

El género es un instrumento de la comunicación que surge de la práctica concreta, «es un saber hacer para poder decir» (Riestra, 2006).

Las opciones metodológicas deben tener en cuenta la diversidad de actitudes, aptitudes y motivaciones de los estudiantes de forma que se conviertan en una herramienta útil para que todos adquieran los aprendizajes esenciales de la lengua española. Es fundamental en este sentido considerar los conocimientos previos de cada uno, estimulando la motivación para ayudarlos a descubrir la utilidad de lo que aprenden.

Existen algunas opciones metodológicas que implican tipos concretos de agrupamiento, como, por ejemplo, el trabajo por proyectos. Las actividades pueden ser desarrolladas de forma individual o colectiva (duplas, pequeños y grandes grupos).

Por otra parte, es importante que el docente utilice estrategias diversas con el fin de que todos los estudiantes, con sus distintos ritmos y posibilidades de aprendizaje, alcancen las metas planteadas a partir de sus intereses. No existe un método mejor que otro, sino que la eficacia de las elecciones docentes dependerá de sus criterios pedagógico didácticos, así como también de sus saberes disciplinares y de la motivación que logra despertar.

Los trayectos didácticos (secuencias didácticas) deben operar en los procesos mentales de los estudiantes y en la apropiación de herramientas de análisis textual (estrategias lectoras), para desarrollar integralmente la capacidad del lenguaje que le permita producir (estrategias de escritura) mediante el uso reflexivo de la lengua española.

Desde el punto de vista metodológico, es conveniente observar el texto *desde afuera* para identificar el *para qué* se produjo, ya que solo es coherente si tiene un uso concreto (valor pragmático, estrategias enunciativas). Posteriormente es necesario reconocer y valorar el *sentido* (valor se-

mántico, estrategias macro- y microsemánticas) y, finalmente, reflexionar metalingüísticamente sobre la *forma* (aspectos gramaticales - sintácticos, fonológicos, semánticos, ortográficos).

En la metodología de enseñanza y estrategias, el uso de portafolios de escritura, portafolios de lectura y sonotecas que recuperen los textos trabajados permite una retroalimentación constante del estudiante, así como su autoevaluación a través de rúbricas emergentes de las progresiones de aprendizaje. Resulta enriquecedor que cada institución acuerde y establezca criterios de sistematización de estos portafolios que pueden constituir una verdadera historia de la apropiación del lenguaje oral y escrito.

De esta forma, el uso de los portafolios constituye un instrumento de evaluación incorporado a los procesos de aprendizaje y de enseñanza que permite la toma de decisiones y replanificación oportuna. El docente podrá valorar el grado de coherencia que se puede observar entre lo que se pretende, lo que se enseña y lo que sucede efectivamente en el aula.

En todo proceso de aprendizaje de la lengua, es clave utilizar estrategias desarrolladas en la competencia metacognitiva a los efectos de realizar la reflexión metalingüística que permite comprender y producir textos orales y escritos coherentes con la situación comunicativa.

En este sentido, un estudiante que reflexione sobre qué estrategias le resultan más adecuadas para comprender y producir textos desarrollará la competencia comunicativa en las dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales que le permitirá la asertividad en las diversas prácticas individuales y colectivas.

Un recurso ineludible en todos los tramos es el abecedario interactivo. Desde nivel inicial el estudiante interactúa con textos escritos que encuentra en el contexto social, pero es en la institución educativa donde se enfrenta, por primera vez, con el código alfabético.

La interacción sistemática, sostenida con las letras que integran nuestro código, bien trazadas, serán un insumo para la reflexión diaria y constante con el lenguaje escrito.

En el tercer y cuarto tramo del segundo ciclo, el abecedario interactivo con palabras de distintas temáticas implicadas en el proceso de aprendizaje permite que el estudiante se apropie semántica y ortográficamente del vocabulario específico de cada unidad curricular.

La ortografía es incorporada mediante la visualización sistemática, así como la reflexión sobre las regularidades del lenguaje y, no menos importante, la oralización del vocabulario para el reconocimiento del acento y su vínculo con los usos del tilde.

Al igual que en los primeros tramos, es de suma importancia interactuar con ese vocabulario de forma frecuente mediante propuestas lúdicas: producción de crucigramas (exige la definición por parte del estudiante); producción de sopas de letras (exige el trabajo con campos semánticos); construcción de adivinanzas (exige la descripción objetiva); la clasificación con distintos criterios (acentuación, categorías de palabras); entre otras propuestas creadas por el docente.

Cabe reiterar lo manifestado por Vigotsky respecto a «pensamiento es lenguaje», para justificar que solo incorporando vocabulario oportuno el estudiante podrá enriquecer sus esquemas mentales y construir conocimientos.

Bibliografía sugerida

- Administración Nacional de Educación Pública - Codicen - Dirección de Políticas Lingüísticas - ProLEE. (2015).
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Angulo, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Octaedro.
- Arndt, S. (2015). *Metacognición y reflexión. Experiencias metacognitivas en el Nivel Inicial*. Aique.
- Arrebillaga, L. (2016). *El desafío de aprender a leer. Los prerrequisitos de acceso a la lecto-escritura*. Aique.
- Avendaño, F. (2005). *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuela*. Homo Sapiens.
- Avendaño, F. y Miretti, M. L. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y a hablar*. Homo Sapiens.
- Bajtin, M. ([1952-1953] 2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Trad. Tatiana Bubnova. Siglo XXI.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bello, A. y Cuervo, R. J. (1948). *Gramática de la lengua castellana*. Anaconda.
- Blakemore, S. J. y Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel.
- Borsani, M. J. (2015). *Aprender y enseñar a leer y a escribir. Sus controversias*. Homo Sapiens.
- Bosque, I. y Gallego A. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 66-83.
- Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo socio discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Caamaño, C. (2019). *La adquisición de la lectura y sus complejidades*. Grupo Magro Editores.
- Calmy, G. (1976). *La educación del gesto gráfico*. Fontanella.
- Camps, A., Milian, M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Catach, N. (1996). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa.
- Chartier, R. (2005-2006). *Inscribir y borrar. Cultura Escrita y Literatura (Siglos XI-XVIII)*. Katz Editores.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Trad. Eduardo Bustos Guadaño. Alianza.
- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M.^a (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 49-59.

- Condemarín, M. y Median, A. (1999). *Taller de Lenguaje*. Dolmen.
- Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Visor.
- Coseriu, E. ([1951] 1986). *Introducción a la lingüística*. Gredos
- Coseriu, E. ([1952] 1962). Sistema, norma y habla. En *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Coseriu, E. (1977). *Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Cuadro, A. (2015). *La lectura y sus dificultades*. Editorial Grupo Magro.
- Desinano, N. y Avendaño, F. (2006). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Homo Sapiens.
- Di Tullio, Á. (2010). *Manual de gramática del español*. Waldhuter.
- Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. Un viejo problema, una nueva perspectiva. En A. Pellicer y S. Vernon (comps.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Editores.
- Dotti, E. y Peluffo, E. (2019). Enseñar a escribir desde los géneros de texto. Segunda parte: un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura. *Quehacer educativo*, (153), 22-30.
- Etchart, E. y Nández Britos, J. (2012). Lectura, escritura, alfabetización. En G. Cánepa, M. J. González y C. Pippolo (comp.). *Español al Sur* (pp. 201-204). ANEP - CFE.
- Fernández Panizza, G. (2017). *Herramientas para alfabetizar en el Jardín de Infantes*. Aique.
- Ferreiro, E. (2014). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Gomes de Morais, A. (1998). La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica. En *Textos en Contexto 4* (pp. 35-58). Lectura y Vida.
- Ivaldi, E. y Genta, D. (2014). *Diálogos entre grafismos, dibujo y escritura*. Camus.
- Kaufman, A. M. (2011). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2013). *El desafío de evaluar... Procesos de lectura y escritura. Una propuesta para primer ciclo de la escuela primaria*. Aique.
- Kaufman, A. M. (Coord.) (2015). *Evaluar... Enseñar... Evaluar... Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*. Aique.
- Klenowski, V. (2012). *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea.
- Kluwer, W. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer.
- Lepre, C. (2011). *Enseñar ortografía*. Santillana.
- Lepre, C. (2017). *Nueva gramática y ortografía básicas*. Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I*. Paidós.

- Matteoda, M. C. (1998). Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema. En *Textos en Contexto 4* (pp. 61-84). Lectura y Vida.
- Mendoza Fillola, A. (coord.). (2006). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Pearson Educación.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80.
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oral*. Gedisa.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español*. ANEP.
- Perelman, F. (2011). La formación del estudiante y las prácticas de lectura en internet. En F. Perelman (coord.). *Enseñando a leer en internet: pantalla y papel en las aulas*. Aique.
- Pérez, L. et al. (2016). *Enseñar a escribir. Intervención docente. Secuencias*. Camus.
- Pérez, L. et al. (2017). *Enseñar a leer. Hacia la autonomía. El lugar de la metacognición*. Camus.
- Pérez, L. et al. (2018). *Hablar y escuchar. Planificar la oralidad y su enseñanza en el intercambio del aula*. Camus.
- Pérez, L. y Picún, G. (2015). *Evaluación en lengua. Reflexiones y propuestas*. Camus.
- Piccardo, L. J. (1962). *Estudios gramaticales*. Instituto de Profesores Artigas.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer. Temas de Educación*. Paidós.
- Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Enseñar la escritura a los jóvenes*. Noveduc.
- Saussure, F. de ([1916] 1945). *Curso de Lingüística general*. Trad. y notas de Amado Alonso. Losada.
- Scandamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schneuwly, B. (1992). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (16), 49-59.
- Torres, M. (2002). La ortografía: uno de los problemas de la escritura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(4), 44-48.
- Torres, M. (2004). El lugar de la ortografía en la enseñanza. Apropiarse de las herramientas. *Revista La Educación en Nuestras Manos*, 71.
- Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En A. Pellicer y S. Vernon. *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. SM Ediciones.
- Vigotsky, L. ([1934] 1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Zayas Hernando, F. y Camps, A. (1993). La enseñanza de la lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 5-9.

Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un derecho consagrado por la Unesco, organismo que «apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales» (Unesco, 2003, p. 30).

El papel de la lengua inglesa en este mundo globalizado y con continuos cambios es incuestionable, ya que aporta a la formación integral del sujeto, principalmente en el área del desarrollo cognitivo. El acceso de los estudiantes a medios tecnológicos que requieren la utilización de la lengua inglesa es cada vez más frecuente. Por lo tanto, el aprendizaje del inglés se constituye en una ventana al mundo del conocimiento.

Para ofrecer una educación integral, es necesario proporcionar a los estudiantes la posibilidad de desarrollar las competencias establecidas en el MCN. Para insertarse en el mundo de hoy, es necesario que los estudiantes comprendan de manera crítica las distintas situaciones, resuelvan problemas y tomen decisiones acertadas. El dominio de la lengua inglesa contribuye al desarrollo de esas competencias por ser el código predominante en los ámbitos laborales o académicos. Este dominio le facilita al educando un mayor desarrollo cognitivo y aporta a un mejor conocimiento de su lengua materna.

Debido a la expansión de la enseñanza de Inglés lengua extranjera en Educación Primaria tanto a través de la modalidad por contenidos en Escuelas de Tiempo Completo o Extendido, o por medio de telepresencia, como es el caso de Ceibal en Inglés, así como los programas destinados a las Escuelas Rurales, cada vez más estudiantes llegan al tercer ciclo de la Educación Básica Integrada con conocimientos de la lengua inglesa (ANEP, 2018). De acuerdo a los estudios que se han realizado, los estudiantes que culminan primaria logran un nivel A1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2021).

En relación con la enseñanza del portugués, se debe hacer una diferenciación entre educación primaria y media. En educación primaria, esta se da en los contextos de frontera de forma universal, así como en otros departamentos de forma particular. Los estudiantes al egresar poseen un sólido nivel A2. En la enseñanza media, el portugués se encuentra de forma opcional en los Centros de Lenguas Extranjeras o a través de la modalidad de talleres optativos en la DGETP.

En relación con las otras lenguas extranjeras, su existencia, dictado y alcance es disímil en cada una de ellas. Sin embargo, las competencias y los contenidos para desarrollarlas se alinean con las propuestas para la enseñanza de inglés y portugués.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Interpreta consignas simples acompañadas de gestualidad para participar activamente de las propuestas de clase. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación.

CE2. Reconoce características de su entorno inmediato usando lenguaje sencillo reconociendo y respetando los derechos, deberes y responsabilidades en diversos espacios de participación con la mediación del docente para involucrarse activamente en las tareas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Presenta información personal y de su entorno inmediato con la mediación del docente, para comunicarse con otros en clase. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico.

CE4. Expresa curiosidad y utiliza la imaginación para resolver problemas de su entorno inmediato con la mediación del docente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Aborda situaciones problemáticas mediadas por la tecnología y el docente e intenta bosquejar soluciones. Utiliza una variedad acotada de instrucciones con el apoyo de la lógica computacional, para resolverlas en clase. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE6. Explora su entorno y expresa de forma oral necesidades o problemas que deba atender, con la mediación del docente, para intercambiarlos con otros en clase. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico.

CE7. Explora sobre un evento de su entorno inmediato indagando sobre sus causas de manera sencilla, con mediación del docente de la lengua meta, con el fin de contrastar las distintas realidades. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico.

CE8. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico a partir del monitoreo de su proceso, e identifica y comprende sus emociones y sentimientos en su entorno inmediato, con mediación del docente, para identificar sus fortalezas y necesidades. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal.

CE9. Se vincula con el otro y con su entorno inmediato mediante juegos, canciones o textos orales con el fin de usar la lengua meta. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con los otros.

Contenidos específicos de 3^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3. ^{er} grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Oralidad y Compresión auditiva</p> <p>La comunicación oral de diferentes temáticas empleando vocabulario específico.</p> <p>El relato de rutinas relacionadas con la vida cotidiana y escolar.</p> <p>La descripción de personas y lugares.</p> <p>La comprensión de instrucciones en juegos y recetas de cocina.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE8
<p>Lectura</p> <p>La comprensión y producción de fonemas específicos y su correlación con la escritura.</p> <p>La comprensión de textos descriptivos incluyendo elementos paralingüísticos y de índole audiovisual.</p> <p>El uso del diálogo en la narración e interpretación de roles.</p> <p>La comprensión de ideas principales de un texto.</p> <p>La narración de cuentos y fábulas con soporte audiovisual.</p>	CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9
<p>Escritura</p> <p>La narración de rutinas cotidianas.</p> <p>La descripción de personas y lugares.</p> <p>La producción de invitaciones (aceptar y rechazar).</p> <p>Las fichas temáticas con imágenes.</p>	CE1, CE3, CE5, CE8, CE9

Contents Listening/Speaking	Conteúdos Oralidade
Personal and school routines.	Rotinas pessoais e escolares.
Description of people and places.	A descrição de pessoas e lugares.
Instructions for games and cooking recipes.	Instruções para jogos e receitas.
Reading	Leitura
Stories (traditional and non-traditional). Fables with visual support: identifying theme and characters. Poems and rhymes with illustrations.	Histórias (tradicionais e não-tradicionais). Fábulas com suporte visual: identificar temas e personagens. Poemas e rimas com ilustrações.
Writing	Escrita
The narrative of daily routines.	A narração de rotinas cotidianas.
Description of people and places.	A descrição de pessoas e lugares.
Simple informative texts: invitations, (accept and decline).	Textos informativos simples: convites (aceitação e declinação).
Factsheets with the support of images.	Cartões temáticos com suporte de imagem.
Communicative functions	Funções comunicativas
Communicating ideas using connectors.	Comunicar ideias com conectores de alta frequência.
Making and accepting invitations.	Aceitar e declinar os convites.
Expressing information in a logical sequence.	Expressar informações em uma sequência lógica.
Giving directions.	Dar instruções (localização geográfica).
Describing geographical locations.	Descrever localizações geográficas.
Locating places.	Localizar lugares.
Describing procedures.	Explicar os procedimentos.
Expressing preferences.	Expressar preferências.
Giving suggestions.	Dar sugestões.
Expressing perceptions and feelings about his/her learning process.	Expressar percepções e sentimentos sobre seu processo de aprendizagem.

Criterios de logro para la evaluación de 3.^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1. Interpreta consignas simples acompañadas de gestualidad para participar de las propuestas de clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpreta enunciados, pictogramas y textos simples, contextualizados y mediados por el docente, acerca de temas de interés inmediato para el alumno.
CE2. Reconoce características de su entorno inmediato usando lenguaje sencillo, reconociendo y respetando los derechos, deberes y responsabilidades en diversos espacios de participación con la mediación del docente para involucrarse activamente en las tareas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa en lenguaje sencillo sus intereses y necesidades ante diversas propuestas en entornos inmediatos con mediación. 2. Participa en la creación de reglas de convivencia, llega a acuerdos y los respeta, con mediación en la clase. 3. Presenta oralmente información personal y de su entorno inmediato, usando conectores en estructuras lingüísticas sencillas, con la mediación del docente en la clase.
CE3. Presenta información personal y de su entorno inmediato, con la mediación del docente para comunicarse con otros en clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logra con mediación procesos de escritura de textos sencillos, realiza descripciones simples, fichas temáticas y tarjetas de invitación, vinculadas con sus intereses y entorno inmediato. 2. Incorpora vocabulario específico de forma escrita; realiza descripciones simples, vinculadas con sus intereses y entorno inmediato, usando las construcciones lingüísticas esperadas, con mediación.
CE4. Expresa curiosidad y utiliza la imaginación para resolver problemas de su entorno inmediato con la mediación del docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y expresa ideas en diversas situaciones de aula. 2. Mediados por el docente, se plantean retos y se buscan estrategias para abordarlos. 3. Dramatiza, representando situaciones, sentimientos y emociones reales o imaginarios mediante la imitación, la creación, el juego y el arte.
CE5. Aborda situaciones problemáticas mediadas por la tecnología y el docente e intenta bosquejar soluciones. Utiliza una variedad acotada de instrucciones con el apoyo de la lógica computacional, para resolverlas en clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce problemas simples de su entorno escolar, familiar y comunitario a través de la lógica computacional. 2. Propone respuestas variadas a situaciones conflictivas de la realidad. 3. Experimenta con una gama de opciones propuestas y pone sus ideas a prueba.

<p>CE6. Explora su entorno y expresa de forma oral necesidades o problemas que deba atender con la mediación del docente para intercambiarlos con otros en clase.*</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula preguntas diversas de forma oral a partir de temas de interés. 2. Expresa opiniones sobre temas de la vida cotidiana en un contexto lúdico, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 3. Compara diversas ideas, intereses, sentimientos y emociones en distintos formatos y apoyos, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 4. Identifica distintos puntos de vista con respecto a las necesidades o problemas presentados, en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE7. Explora sobre un evento de su entorno inmediato indagando sobre sus causas de manera sencilla con mediación del docente de la lengua meta, con el fin de contrastar las distintas realidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa situaciones concretas y recopila información pertinente en lenguaje sencillo mediado por el docente. 2. Indaga acerca de las causas e identifica patrones simples en un conjunto de datos recopilados, en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE8. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico a partir del monitoreo de su proceso, e identifica y comprende sus emociones y sentimientos en su entorno inmediato con mediación del docente para identificar sus fortalezas y necesidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las situaciones que lo desafían en el aprendizaje de la lengua meta, mediado por el docente. 2. Reflexiona con mediación sobre su desempeño académico a través de la identificación de sus emociones en lenguaje sencillo.
<p>CE9. Se vincula con el otro y con su entorno inmediato mediante juegos, canciones o textos orales con el fin de usar la lengua meta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vincula con sus pares a través de diálogos sencillos, mediado por la intervención docente, en distintas situaciones, evitando herir y ofender. 2. Intercambia experiencias y desarrolla relaciones con sus pares construyendo su identidad con respecto a su entorno.

* Se entiende como *clase* o *aula* tanto los espacios físicos como virtuales.

Contenidos específicos de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Oralidad y comprensión auditiva</p> <p>Las rutinas personales y escolares.</p> <p>La narración de sucesos cotidianos y su ubicación espacial y temporal.</p> <p>La expresión de las emociones a través de las letras de canciones.</p> <p>La exposición de temáticas con apoyo paralingüístico y visual.</p> <p>Las referencias al pasado inmediato.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE6, CE3.2, CE5, CE8</p>
<p>Lectura</p> <p>Los temas científicos con soporte audiovisual o icónico.</p> <p>La localización de información en el párrafo. La identificación de ideas principales y secundarias.</p> <p>Las inferencias del texto a partir de elementos visuales y verbales.</p>	<p>CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8, CE9</p>
<p>Escritura</p> <p>La presentación de información en gráficos.</p> <p>El mapa semántico. Tablas y cuadros de doble entrada.</p> <p>Creación y uso de agendas interactivas.</p> <p>Los relatos históricos con soporte audiovisual.</p>	<p>CE1, CE3, CE5, CE6, CE3.2, CE8, CE9</p>

Contents Listening/Speaking	Conteúdos: Oralidade
Daily routines. Narratives with events.	Rotinas pessoais e escolares. A narração de rotinas cotidianas.
Song lyrics.	Letras de músicas.
Topic presentations using paralinguistic support, visual aids, semantic maps, simple tables, and double-entry tables.	Apresentações de informações com suporte visual, o mapa semântico, tabelas e mesas de entrada dupla.
Historical narratives with audiovisual support related to the past.	Referências ao passado imediato.
Reading	Leitura
Scientific topics with visual and verbal elements.	Tópicos científicos com suporte visual.
Location of information in a paragraph. Identification of main and secondary ideas.	A localização de informações no parágrafo. A identificação de ideias principais e secundárias.
Inferences in the text from visual and verbal elements.	Inferências do texto a partir de elementos visuais e verbais.
Writing	Escrita
Narratives with an event related to the past with visual support.	Relatos históricos do passado imediato com um evento e suporte audiovisual.
Agenda of activities.	Agenda de atividades.
Semantic maps, tables and double-entry tables.	A apresentação de informações em gráficos simples. O mapa semântico, tabelas e mesas de entrada dupla.
Communicative functions	Funções comunicativas
Obtaining specific information in a text.	Localizar informações específicas em um texto.
Making comparisons.	Fazer comparações.
Making future plans.	Fazer planos futuros.
Telling about past events.	Contar sobre eventos passados.
Talking about timetables.	Apresentar informações usando organizadores gráficos.
Expressing obligations.	Expressar obrigações.

Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1. Interpreta consignas simples acompañadas de gestualidad para participar de las propuestas de clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpreta enunciados, pictogramas y textos simples, contextualizados y mediados por el docente, acerca de temas de interés inmediato para el alumno para realizar actividades.
CE2. Reconoce características de su entorno inmediato usando lenguaje sencillo, reconociendo y respetando los derechos, deberes y responsabilidades en diversos espacios de participación con la mediación del docente para involucrarse activamente en las tareas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa en lenguaje sencillo sus intereses y necesidades ante diversas propuestas en entornos inmediatos con mediación. 2. Participa en la creación de reglas de convivencia, llega a acuerdos y los respeta con mediación en la clase. 3. Presenta oralmente información personal y de su entorno inmediato, usando conectores en estructuras lingüísticas sencillas, con la mediación del docente.
CE3. Presenta información personal y de su entorno inmediato, con la mediación del docente para comunicarse con otros en clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logra con mediación procesos de escritura de textos sencillos; realiza descripciones simples, fichas temáticas y tarjetas de invitación, vinculadas con sus intereses y entorno inmediato. 2. Incorpora vocabulario específico de forma escrita para elaborar descripciones, fichas temáticas, mapas semánticos y textos científicos simples, usando las construcciones lingüísticas esperadas, con mediación. 3. Realiza inferencias mediadas por el docente, a partir de textos científicos simplificados con apoyo de íconos o gráficos.
CE4. Expresa curiosidad y utiliza la imaginación para resolver problemas de su entorno inmediato con la mediación del docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y expresa ideas en diversas situaciones. 2. Mediados por el docente se plantean retos y buscan estrategias para abordarlos. 3. Dramatiza, representando situaciones, sentimientos y emociones reales o imaginarios mediante la imitación, la creación, el juego y el arte.
CE5. Aborda situaciones problemáticas mediadas por la tecnología y el docente e intenta bosquejar soluciones. Utiliza una variedad acotada de instrucciones con el apoyo de la lógica computacional, para resolverlas en clase*.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce problemas simples de su entorno escolar, familiar y comunitario a través de la lógica computacional. 2. Mediados por el docente se plantean retos y buscan estrategias para abordarlos. 3. Experimenta con una gama de opciones al buscar y pone sus ideas a prueba.

<p>CE6. Explora su entorno y expresa de forma oral necesidades o problemas que deba atender con la mediación del docente, para intercambiarlos con otros en clase*.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula preguntas diversas de forma oral a partir de temas de interés. 2. Expresa opiniones sobre temas de la vida cotidiana en un contexto lúdico, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 3. Compara diversas ideas, intereses, sentimientos y emociones en distintos formatos y apoyos, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 4. Identifica distintos puntos de vista con respecto a las necesidades o problemas presentados, en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE3.2. Articula razones con base en la estructura argumentativa.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa argumentos adecuados al contexto cotidiano sobre temas conocidos mediados por el docente, usando las estructuras lingüísticas específicas.
<p>CE7. Explora sobre un evento de su entorno inmediato indagando sobre sus causas de manera sencilla con mediación del docente de la lengua meta, con el fin de contrastar las distintas realidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa situaciones concretas y recopila información pertinente en lenguaje sencillo mediado por el docente. 2. Hipotetiza acerca de las causas e identifica patrones simples en un conjunto de datos recopilados en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE8. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico a partir del monitoreo de su proceso, e identifica y comprende sus emociones y sentimientos en su entorno inmediato con mediación del docente, para identificar sus fortalezas y necesidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las situaciones que lo desafían en el aprendizaje de la lengua meta, mediado por el docente. 2. Reflexiona con mediación sobre su desempeño académico a través de la identificación de sus emociones en lenguaje sencillo.
<p>CE9. Se vincula con el otro y con su entorno inmediato mediante juegos, canciones o textos orales con el fin de usar la lengua meta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vincula con sus pares a través de diálogos sencillos, mediado por la intervención docente, en distintas situaciones evitando herir y ofender. 2. Intercambia experiencias y desarrolla relaciones con sus pares, construyendo su identidad con pertinencia al entorno.

* Se entiende como *clase* o *aula* tanto los espacios físicos como virtuales.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Este programa está pensado con base en la centralidad del estudiante. En este plano, es importante focalizarse en los avances y logros de los educandos con el foco en los objetivos educativos planteados a través de las metodologías activas.

En este sentido, se sugiere que la problematización, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo que derive de situaciones auténticas y de interés para los estudiantes sean las propuestas didácticas y metodológicas que se vivencien en el aula.

Asimismo, la integración de los aspectos socioemocionales, la autoevaluación, la evaluación de pares, el uso de rúbricas y el uso de la metacognición son herramientas fundamentales para adherir a la concepción pedagógica y filosófica del presente programa.

El docente podrá seleccionar las orientaciones metodológicas sugeridas en esta sección e incorporar aquellas que, de forma fundamentada, entienda apropiadas.

- Trabajar a partir de elementos tangibles y vivenciales.
- Utilizar elementos paralingüísticos para promover la comprensión.
- Promover la dinámica de presentaciones orales (show and tell) acorde al perfil lingüístico del tramo.
- Utilizar el entorno inmediato para promover el reconocimiento y la clasificación.
- Promover la producción en la lengua en el plano léxico, de enunciados de alta frecuencia y de la oración (simple, contextualizada).
- Producir textos con base en modelizaciones.
- Promover progresivamente la autonomía lingüística del estudiante a través de la utilización de consignas sencillas y claras que permitan la decodificación sin utilizar la lengua materna.
- Utilizar el juego modelizado como herramienta para involucrar las expresiones específicas de la lengua meta, de forma acorde al grado.
- Utilizar el trabajo colaborativo.
- Usar la tecnología para promover el enriquecimiento cultural y aumentar su acervo lingüístico.
- Utilizar lenguaje multimedial.
- Propiciar el uso de la lengua vinculado a tareas que demanden interacción con pares para su concreción.

- Andamiar el lenguaje incrementalmente en dificultad lingüística, utilizando estrategias pre-, durante y posactividad.
- Diseñar actividades motivantes para el estudiante, que estimulen el aprendizaje desde el interés y la relevancia temática.
- Promover el establecimiento de conexiones con otras áreas del conocimiento y dentro de la secuenciación de lengua.
- Atender a la diversidad de la lengua, diseñando andamiajes específicos para los trayectos lingüísticos personales.
- Fomentar la reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación en el enfoque competencial presentado en el MCN se realizará de acuerdo al reglamento correspondiente. No obstante, conviene destacar que la evaluación, concebida como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe ser continua, fundamentalmente formativa y auténtica. En tal sentido, se sugiere la incorporación de diferentes técnicas, dispositivos y herramientas para la recolección de información sobre los procesos formativos de los estudiantes y sus singularidades. Esto permitirá al docente tomar decisiones acertadas y fundamentadas. La evaluación debe entenderse como evaluación de proceso, es decir, con carácter formativo, orientada a la mejora del desempeño de los estudiantes. Para dar sentido cabal a esta modalidad de evaluación es necesario el uso de instrumentos (listas de cotejo, rúbricas, cuadros de doble entrada...) que restrinjan los efectos de la subjetividad, brinden información sobre el desempeño de los estudiantes y sobre la práctica docente y habiliten las reorientaciones pertinentes. Afirma Anijovich:

Consideramos que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los estudiantes como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerir nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Potenciará el aprendizaje si se lo propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes. (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 20)

Bibliografía sugerida para el tramo

- ANEP - DGEIP. (2020). *Teacher's Handbook*. Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/segundaslenguas/publicaciones/TeachersHandbook.pdf>
- ANEP - DGEIP. (2022). *Material de Apoyo de Lenguas Romances*. Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2022/segundaslenguas/MaterialdeApoyoLenguasRomances.pdf>
- ANEP - DGEIP. (2023). *Student's Handbook #Loving Uruguay*. Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras.
- Anijovich, R. y González, C. (2018). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique
- Blaz, D. (2013). *Differentiated Instruction: A guide for Foreign Language Teachers*. Routledge.
- Brown, D. y Lee, H. (2015). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (4.ª ed.). Pearson.
- Cartagena Montelongo, L. (2017). *El enfoque de enseñanza diferenciada en inglés desde las percepciones de los docentes* [Tesis de Maestría en Educación]. ORT.
- Coll, C., Mauri, T y Rochera, M.^a (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 49-59.
- Díaz Maggioli, G. y Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching*. Richmond.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Gregory, G. y Chapman, C. M. (2013). *Differentiated Instruction Strategies: One size does not fit all*. Corwin Press.
- Lightbown, P. y Spada, N. M. (2017). *How languages are learned*. Oxford University.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners* (2.ª ed.). ASCD.
- Unesco. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2.ª ed.). Pearson.

Recursos web

- Administración Nacional de Educación Primaria. Uruguay Educa. <http://uruguayeduca.anep.edu.uy/>
- Ceibal en Inglés. <https://ingles.ceibal.edu.uy/>
- Ceibal. Repositorio de Recursos Abiertos. <https://rea.ceibal.edu.uy/>
- Unesco. ¡Los idiomas sí que cuentan! <https://es.unesco.org/languages-matter>

- Unesco. Las lenguas en la educación. Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender? https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_spa

Bibliografía consultada

- Administración Nacional de Educación Primaria. (2018). *Programa de Inglés. Primer año de Ciclo Básico* (Todos los planes). DGES - DGETP.
- Cabakian, A., González, M. J. y Pippolo, C. (2022). *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional*. ANEP.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Programa de Política Lingüística, Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-%20lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. ONU.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1.1. Comprende consignas simples acompañadas de gestualidad para participar de las propuestas de clase.* Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación.

CE1.2. / CE10.1. Interpreta características de su entorno inmediato usando lenguaje sencillo, reconociendo y respetando los derechos, deberes y responsabilidades en diversos espacios de participación con la mediación del docente, para involucrarse activamente en las tareas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Ciudadanía local, global y digital.

CE1.3. Presenta e intercambia información personal y de su entorno, con la mediación del docente, para comunicarse con otros en clase. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación.

CE2.1. / CE8.1. Expresa curiosidad y utiliza la imaginación para resolver problemas del entorno con la mediación del docente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2.2. / CE5.1. Aborda situaciones problemáticas mediadas por la tecnología y propone soluciones. Utiliza una variedad de instrucciones con el apoyo de la lógica computacional, para resolverlas en clase.* Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE3.1. Explora su entorno y expresa de forma oral necesidades o problemas que deba atender con la mediación del docente para intercambiar con otros en clase.* Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico.

CE3.2. Expresa razones basadas en la estructura argumentativa para generar debate. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico.

CE3.3. Valora las fundamentaciones propias y las de otros para distinguir datos relevantes. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico.

CE4.1. Explora sobre eventos del entorno hipotetizando sobre sus causas de manera sencilla, con mediación del docente de la lengua meta, con el fin de contrastar las distintas realidades. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico.

CE6.1. / CE7.1. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico a partir del monitoreo de su proceso e identifica y comprende sus emociones y sentimientos, con mediación del docente, para identificar sus fortalezas y necesidades. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Intrapersonal.

CE9.1. Se vincula con el otro y con su entorno mediante juegos, canciones o textos orales, con el fin de interactuar con otros a través de la lengua meta. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con los otros.

* Se entiende como *clase o aula tanto los espacios físicos como virtuales.*

Contenidos específicos de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Oralidad y comprensión auditiva</p> <p>La narración de historias personales.</p> <p>La noticia: la temática principal.</p> <p>Los mitos y las leyendas pertenecientes a la lengua meta.</p> <p>Los cuentos; tema, personajes y trama.</p>	<p>CE1.1, CE1.2, CE1.3, CE2.1, CE3.1, CE3.2, CE3.3, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE10.1</p>
<p>Lectura</p> <p>La categorización de palabras.</p> <p>El uso de estrategias lectoras para la obtención de información.</p> <p>Las letras de las canciones.</p> <p>Los cuentos; tema, personajes y trama.</p> <p>Las fichas temáticas con explicaciones.</p>	<p>CE1.2, CE1.3, CE2.2, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1</p>
<p>Escritura</p> <p>Las fichas temáticas con explicaciones.</p> <p>Producciones textuales multimediales.</p> <p>El cuestionario.</p>	<p>CE1.1, CE1.3, CE2.2, CE3.1, CE3.2, CE3.2, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1</p>

Contents Listening/Speaking	Conteúdos: Oralidade
The narrative of personal stories.	Narrações de histórias pessoais.
The main topics in the news.	Principais tópicos em notícias.
Myths and traditional legends.	Mitos e lendas tradicionais.
Stories; theme, plot and characters.	Histórias; tema, enredo e personagens.
Reading	Leitura
Word categories.	Categorias de palavras.
Reading strategies for finding information in a text.	Estratégias de leitura para encontrar informações no texto.
Songs lyrics.	Letras de músicas.
Stories; theme, plot and characters.	Histórias; tema, enredo e personagens.
Factsheets with explaining details.	Cartões temáticos com detalhes explicativos.
Writing	Escrita
Factsheets with explaining details.	Cartões temáticos com detalhes explicativos.
Multimedia texts.	Textos multimídia.
Questionnaires.	Questionários.
Communicative functions	Funções comunicativas
Making requests and asking questions to obtain information in different contexts.	Fazer pedidos e perguntas para obter informações em diferentes contextos.
Making oral and written questions.	Fazer perguntas orais e escritas.
Describing events in the past.	Descrever eventos do passado.
Giving advice and making suggestions.	Dar conselhos e fazer sugestões.
Describing processes.	Descrever processos.

Criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias Específicas	Criterios de logro
CE1.1. Comprende consignas simples acompañadas de gestualidad para participar de las propuestas de clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende enunciados, pictogramas y textos simples, contextualizados y mediados por el docente, acerca de temas de interés del estudiante para realizar actividades.
CE1.2. Interpreta características de su entorno inmediato usando lenguaje sencillo, reconociendo y respetando los derechos, deberes y responsabilidades en diversos espacios de participación con la mediación del docente, para involucrarse activamente en las tareas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa en lenguaje sencillo ideas sobre temas de interés en diversos escenarios con mediación. 2. Participa en la creación de reglas de convivencia con mediación. Llega a acuerdos y los respeta en el entorno escolar. 3. Presenta oralmente información personal y de su entorno. Usa conectores en estructuras lingüísticas, con la mediación del docente.
CE1.3. Presenta e intercambia información personal y de su entorno, con la mediación del docente para comunicarse con otros en clase.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logra con mediación procesos de escritura de textos; narraciones simples, fichas temáticas con explicaciones vinculadas con sus intereses y con su entorno. 2. Incorpora vocabulario específico de forma escrita para elaborar descripciones, fichas temáticas, textos científicos simples y cuestionarios, usando las construcciones lingüísticas esperadas, con mediación. 3. Realiza inferencias mediadas por el docente, a partir de textos científicos simplificados con apoyo de íconos o gráficos.
CE2.1. / CE8.1. Expresa curiosidad y utiliza la imaginación para resolver problemas del entorno con la mediación del docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y expresa ideas en diversas situaciones. Mediados por el docente se plantean retos y se buscan estrategias para abordarlos. 2. Dramatiza y representa situaciones, sentimientos y emociones reales o imaginarias mediante la imitación, la creación, el juego y el arte.
CE2.2. / CE5.1. Aborda situaciones problemáticas mediadas por la tecnología y propone soluciones. Utiliza una variedad de instrucciones con el apoyo de la lógica computacional, para resolverlas en clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce problemas simples de su entorno escolar, familiar y comunitario. 2. Propone respuestas variadas a situaciones de la realidad. Experimenta con una gama de opciones al buscar y poner sus ideas a prueba.

<p>CE3.1. Explora su entorno y expresa de forma oral necesidades o problemas que deba atender con la mediación del docente para intercambiarlos con otros en clase.*</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula preguntas diversas de forma oral a partir de temas de interés. 2. Expresa opiniones sobre temas de la vida cotidiana en un contexto lúdico, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 3. Compara diversas ideas, intereses, sentimientos y emociones en distintos formatos y apoyos, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 4. Identifica distintos puntos de vista con respecto a las necesidades o problemas presentados, en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE3.2. Expresa razones basadas en la estructura argumentativa para generar debate.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa argumentos adecuados acerca de particularidades del contexto cotidiano mediados por el docente, usando las estructuras lingüísticas específicas.
<p>CE3.3. Valora las fundamentaciones propias y las de otros para distinguir datos relevantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordena y secuencia ideas de su discurso y el de otros.
<p>CE4.1. Explora sobre eventos del entorno hipotetizando sobre sus causas de manera sencilla, con mediación del docente de la lengua meta, con el fin de contrastar las distintas realidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa situaciones concretas y recopila información pertinente en lenguaje sencillo mediado por el docente. 2. Hipotetiza acerca de las causas e identifica patrones simples en un conjunto de datos recopilados en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE6.1. / CE7.1. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico a partir del monitoreo de su proceso e identifica y comprende sus emociones y sentimientos, con mediación del docente, para identificar sus fortalezas y necesidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las situaciones que lo desafían en el aprendizaje de la lengua meta, mediado por el docente. 2. Evalúa su desempeño académico a través de la identificación de sus emociones. 3. Describe las estrategias utilizadas en situaciones de aprendizaje.
<p>CE9.1. Se vincula con el otro y con su entorno mediante juegos, canciones o textos orales con el fin de interactuar con otros a través de la lengua meta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vincula con sus pares a través de diálogos sencillos, mediado por la intervención docente, en distintas situaciones, promoviendo un clima de convivencia saludable. 2. Intercambia experiencias y desarrolla relaciones con sus pares, lo que le permite construir y expresar su identidad para conocer e interactuar con pertinencia al entorno.

Contenidos específicos de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Oralidad y comprensión auditiva</p> <p>Las presentaciones orales de temas científicos con apoyos gráficos.</p> <p>Las entrevistas sobre temas cotidianos.</p> <p>La expresión de planes futuros.</p>	<p>CE1.1, CE1.2, CE1.3, CE2.1, CE3.1, CE3.2, CE3.3, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE10.1</p>
<p>Lectura</p> <p>El artículo científico.</p> <p>La comprensión global del texto, información explícita e implícita.</p> <p>La predicción en textos de distintos formatos a partir de palabras clave, titulares y gráficos.</p> <p>La historieta.</p> <p>La biografía de personalidades famosas.</p>	<p>CE1.2, CE.1.3, CE2.2, CE3.1, CE4.1, CE6.1, CE7.1, CE8.1, CE9.1</p>
<p>Escritura</p> <p>El reporte científico.</p> <p>Las historietas.</p> <p>Las biografías y autobiografías.</p>	<p>CE1.1, CE1.3, CE2.2, CE3.1, CE3.2, CE5.1, CE6.1, CE7.1, CE9.1</p>

Contents Listening/Speaking	Conteúdos: Oralidade
Oral presentations of scientific topics with support of graphics.	Apresentações orais de tópicos científicos com apoios gráficos.
Interviews on everyday topics.	Entrevistas.
The expression of future plans.	A expressão de planos futuros.
Reading	Leitura
Scientific articles.	O artigo científico.
The global understanding of a text: explicit and implicit information.	A compreensão global do texto: informação explícita e implícita.
Texts in different formats. Analysis of; keywords, titles, and graphics.	Previsões de diferentes textos em diferentes formatos a partir de palavras-chave, titulares e gráficos.
Comic strips.	Histórias em quadrinhos.
Famous people's biographies.	Biografias de pessoas famosas.
Writing	Escrita
Scientific reports.	O artigo científico.
Comic strips.	Histórias em quadrinhos.
Biographies and autobiographies.	As biografias e autobiografias
Communicative functions	Funções comunicativas
Identifying different types of texts.	Reconhecer variados tipos de texto.
Describing lifestyles.	Descrever estilos de vida.
Agreeing and disagreeing.	Concordar e discordar.
Expressing habits, preferences and obligations.	Expressar hábitos, preferências e obrigações.
Finding out what happened (because, so).	Investigar o que aconteceu (porque, então).

Criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Competencias específicas	Criterios de logro
CE1.1. Comprende consignas simples acompañadas de gestualidad para participar de las propuestas de clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende enunciados, pictogramas y textos simples, contextualizados y mediados por el docente, acerca de temas de interés del estudiante para realizar actividades.
CE1.2. / CE10.1. Interpreta características de su entorno inmediato usando lenguaje sencillo, reconociendo y respetando los derechos, deberes y responsabilidades en diversos espacios de participación con la mediación del docente, para involucrarse activamente en las tareas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa en lenguaje sencillo ideas sobre temas de interés en diversos escenarios con mediación. 2. Participa en la creación de reglas de convivencia con mediación. Llega a acuerdos y los respeta en el entorno escolar. 3. Presenta oralmente información personal y de su entorno. Usa conectores en estructuras lingüísticas, con la mediación del docente.
CE1.3. Presenta e intercambia información personal y de su entorno, con la mediación del docente para comunicarse con otros en clase.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Logra con mediación procesos de escritura de textos; realiza narraciones simples, fichas temáticas con explicaciones vinculadas con sus intereses y entorno. 2. Incorpora vocabulario específico de forma escrita para elaborar descripciones, fichas temáticas, textos científicos simples y cuestionarios, usando las construcciones lingüísticas esperadas, con mediación. 3. Realiza inferencias mediadas por el docente, a partir de textos científicos simplificados con apoyo de íconos o gráficos.
CE2.1. / CE8.1. Expresa curiosidad y utiliza la imaginación para resolver problemas del entorno con la mediación del docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica y expresa ideas en diversas situaciones. Mediados por el docente se plantean retos y se buscan estrategias para abordarlos. 2. Dramatiza y representa situaciones, sentimientos y emociones reales o imaginarias mediante la imitación, la creación, el juego y el arte.
CE2.2. / CE5.1. Aborda situaciones problemáticas mediadas por la tecnología y propone soluciones. Utiliza una variedad de instrucciones con el apoyo de la lógica computacional, para resolverlas en clase.*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce problemas simples de su entorno escolar, familiar y comunitario. 2. Propone respuestas variadas a situaciones de la realidad. Experimenta con una gama de opciones al buscar y poner sus ideas a prueba.

<p>CE3.1. Explora su entorno y expresa de forma oral necesidades o problemas que deba atender con la mediación del docente para intercambiarlos con otros en clase.*</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formula preguntas diversas de forma oral a partir de temas de interés. 2. Expresa opiniones sobre temas de la vida cotidiana en un contexto lúdico, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 3. Compara diversas ideas, intereses, sentimientos y emociones en distintos formatos y apoyos, en lenguaje sencillo mediado por el docente. 4. Identifica distintos puntos de vista con respecto a las necesidades o problemas presentados, en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE3.2. Expresa razones basadas en la estructura argumentativa para generar debate.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresa argumentos adecuados acerca de particularidades del contexto cotidiano mediados por el docente, usando las estructuras lingüísticas específicas.
<p>CE3.3. Valora las fundamentaciones propias y las de otros para distinguir datos relevantes.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ordena y secuencia ideas de su discurso y el de otros.
<p>CE4.1. Explora sobre eventos del entorno hipotetizando sobre sus causas de manera sencilla, con mediación del docente de la lengua meta, con el fin de contrastar las distintas realidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observa situaciones concretas y recopila información pertinente en lenguaje sencillo mediado por el docente. 2. Hipotetiza acerca de las causas e identifica patrones simples en un conjunto de datos recopilados en lenguaje sencillo mediado por el docente.
<p>CE6.1. / CE7.1. Reflexiona sobre su aprendizaje lingüístico a partir del monitoreo de su proceso, e identifica y comprende sus emociones y sentimientos, con mediación del docente, para identificar sus fortalezas y necesidades.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce las situaciones que lo desafían en el aprendizaje de la lengua meta, mediado por el docente. 2. Evalúa su desempeño académico a través de la identificación de sus emociones. 3. Describe las estrategias utilizadas en situaciones de aprendizaje.
<p>CE9.1. Se vincula con el otro y con su entorno mediante juegos, canciones o textos orales con el fin de interactuar con otros a través de la lengua meta.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se vincula con sus pares a través de diálogos sencillos, mediado por la intervención docente, en distintas situaciones promoviendo un clima de convivencia saludable. 2. Intercambia experiencias y desarrolla relaciones con sus pares, lo que le permite construir y expresar su identidad para conocer e interactuar con pertinencia al entorno.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que puedan mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Este programa está pensado con base en la centralidad del estudiante. En este plano, es importante focalizarse en los avances y logros de los educandos con el foco en los objetivos educativos planteados a través de las metodologías activas.

En este sentido, se sugiere que la problematización, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje colaborativo que derive de situaciones auténticas y de interés para los estudiantes sean las propuestas didácticas y metodológicas que se vivencien en el aula.

Asimismo, la integración de los aspectos socioemocionales, la autoevaluación, la evaluación de pares, el uso de rúbricas y el uso de la metacognición son herramientas fundamentales para adherir a la concepción pedagógica y filosófica del presente programa.

El docente podrá seleccionar las orientaciones metodológicas sugeridas en esta sección e incorporar aquellas que, de forma fundamentada, entienda apropiadas.

- Trabajar a partir de elementos tangibles y vivenciales.
- Utilizar elementos paralingüísticos para promover la comprensión.
- Promover la dinámica de presentaciones orales (show and tell) acorde al perfil lingüístico del tramo.
- Utilizar el entorno inmediato para promover el reconocimiento y la clasificación.
- Promover la producción en la lengua en el plano léxico, de enunciados de alta frecuencia y de la oración (simple, contextualizada).
- Producir textos con base en modelizaciones.
- Promover progresivamente la autonomía lingüística del estudiante a través de la utilización de consignas sencillas y claras que permitan la decodificación sin utilizar la lengua materna.
- Utilizar el juego modelizado como herramienta para involucrar las expresiones específicas de la lengua meta, de forma acorde al grado.
- Utilizar el trabajo colaborativo.
- Usar la tecnología para promover el enriquecimiento cultural y aumentar su acervo lingüístico.
- Utilizar lenguaje multimedial.
- Propiciar el uso de la lengua vinculado a tareas que demanden interacción con pares para su concreción.

- Andamiar el lenguaje incrementalmente en dificultad lingüística, utilizando estrategias pre-, durante y posactividad.
- Diseñar actividades motivantes para el estudiante, que estimulen el aprendizaje desde el interés y la relevancia temática.
- Promover el establecimiento de conexiones con otras áreas del conocimiento y dentro de la secuenciación de lengua.
- Atender a la diversidad de la lengua, diseñando andamiajes específicos para los trayectos lingüísticos personales.

Orientaciones para la evaluación

- La evaluación en el enfoque competencial presentado en el MCN se realizará de acuerdo al reglamento correspondiente. No obstante, conviene destacar que la evaluación, concebida como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe ser continua, fundamentalmente formativa y auténtica. En tal sentido, se sugiere la incorporación de diferentes técnicas, dispositivos y herramientas para la recolección de información sobre los procesos formativos de los estudiantes y sus singularidades. Esto permitirá al docente tomar decisiones acertadas y fundamentadas. La evaluación debe entenderse como evaluación de proceso, es decir, con carácter formativo, orientada a la mejora del desempeño de los estudiantes. Para dar sentido cabal a esta modalidad de evaluación es necesario el uso de instrumentos (listas de cotejo, rúbricas, cuadros de doble entrada...) que restrinjan los efectos de la subjetividad, brinden información sobre el desempeño de los estudiantes y sobre la práctica docente y habiliten las reorientaciones pertinentes. Afirma Anijovich:
- Consideramos que una evaluación valiosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje. De enseñanza, porque es la oportunidad del docente para utilizar las producciones de los estudiantes como evidencias de lo aprendido y con el fin de reconocer en ellas lo logrado, pero también para sugerir nuevas propuestas y oportunidades para aprender lo que falta. Potenciará el aprendizaje si se lo propone, además, promover instancias de metacognición, es decir, si el estudiante se torna consciente y puede reconocer lo aprendido como contenido, y también si identifica las estrategias cognitivas que ha puesto en juego en el proceso de aprender y cuáles de esas operaciones han favorecido u obstaculizado sus aprendizajes. (Anijovich y Cappelletti, 2018, p. 20)

Bibliografía sugerida

- ANEP - DGEIP. (2020). *Teacher's Handbook*. Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/segundaslenguas/publicaciones/TeachersHandbook.pdf>
- ANEP - DGEIP. (2022). *Material de Apoyo de Lenguas Romances*. Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2022/segundaslenguas/MaterialdeApoyoLenguasRomances.pdf>

- ANEP - DGEIP. (2023). *Student's Handbook #Loving Uruguay*. Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras.
- Anijovich, R. y González, C. (2018). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique
- Blaz, D. (2013). *Differentiated Instruction: A guide for Foreign Language Teachers*. Routledge.
- Brown, D. y Lee, H. (2015). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (4.ª ed.). Pearson.
- Cartagena Montelongo, L. (2017). *El enfoque de enseñanza diferenciada en inglés desde las percepciones de los docentes*. [Tesis de Maestría en Educación]. ORT.
- Coll, C., Mauri, T y Rochera, M.ª (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de Currículum y Formación de Profesora-do*, 16(1), 49-59.
- Díaz Maggioli, G. y Painter-Farrell, L. (2016). *Lessons learned: First steps towards reflective teaching*. Richmond.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Ballantine Books.
- Gregory, G. y Chapman, C. M. (2013). *Differentiated Instruction Strategies: One size does not fit all*. Corwin Press.
- Lightbown, P. y Spada, N. M. (2017). *How languages are learned*. Oxford University.
- Pozo, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners* (2.ª ed.). ASCD.
- Unesco. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2.ª ed.). Pearson.

Recursos web

- Administración Nacional de Educación Primaria. Uruguay Educa. <http://uruguayeduca.anep.edu.uy/>
- Ceibal en Inglés. <https://ingles.ceibal.edu.uy/>
- Ceibal. Repositorio de Recursos Abiertos. <https://rea.ceibal.edu.uy/>
- Unesco. ¡Los idiomas sí que cuentan! <https://es.unesco.org/languages-matter>
- Unesco. Las lenguas en la educación. Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender? https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_spa

Bibliografía consultada

- Administración Nacional de Educación Primaria. (2018). *Programa de Inglés. Primer año de Ciclo Básico* (Todos los planes). DGES - DGETP.

- Cabakian, A., González, M. J. y Pippolo, C. (2022). *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional*. ANEP.
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Programa de Política Lingüística, Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-%20lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. ONU.

Referencias bibliográficas del espacio

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bronckart, J. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: por un interaccionismo sociodiscursivo*.
Fundación Infancia y Aprendizaje.

Cabakian, A., González, M. J. y Pippolo, C. (2022). *Fundamentos para la enseñanza de la lengua española en el sistema educativo nacional*. ANEP.

Riestra, D. (2006). *Usos y formas de la lengua escrita. Enseñar la escritura a los jóvenes*.
Noveduc.



Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio

**Ciencias Sociales
y Humanidades**

Fundamentación

El espacio de Ciencias Sociales y Humanidades está conformado por las unidades curriculares Formación para la Ciudadanía, Historia y Geografía.

Este espacio aporta al desarrollo de las diferentes competencias del marco curricular con énfasis principalmente en las competencias *comunicación*, *pensamiento científico*, *pensamiento creativo*, *pensamiento crítico* y las que contienen el dominio de relacionamiento y acción.

Estas disciplinas tienen una serie de características en común, que han de ser consideradas a la hora de pensar en un abordaje interdisciplinario en el área.

Estas características son:

- la construcción de conceptos específicos del conocimiento disciplinar;
- la utilización de diferentes códigos de comunicación;
- las formas explicativas e interpretativas que definen al campo de conocimiento sobre lo social;
- las metodologías y las formas de construcción del conocimiento que caracterizan a estas disciplinas y a sus formas discursivas.

Estos aspectos hacen a la especificidad epistemológica de este campo y son fundamentales en las acciones pedagógicas en el área.

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Identifica y establece relaciones entre distintas categorías de análisis, para explicar los fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE2. Formula interrogantes y construye marcos explicativos para comprender procesos, fenómenos y sujetos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE3. Busca y analiza información de forma crítica y selectiva, para encontrar evidencias. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Contrasta diferentes interpretaciones para explicar los procesos y fenómenos estudiados. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con los otros.

CE5. Define conceptos para explicar fenómenos sociales, interpretar procesos y aplicarlos en situaciones concretas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE6. Construye conocimiento, a partir de una mirada crítica y fundamentada para interpretar la realidad social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Relación con los otros.

CE7. Distingue entre las interpretaciones de los sujetos (protagonistas de los fenómenos sociales) de la que realizan los investigadores sociales, para diferenciar el conocimiento científico del conocimiento cotidiano. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE8. Conoce, interpreta y decodifica las diferentes formas de comunicación para el ejercicio de una ciudadanía activa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal.

CE9. Incorpora una oralidad propia, que le permite argumentar en instancias de reflexión y debate sobre lo social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias específicas del espacio

- El rol del Estado democrático (CE8, CE2).
- Construcción del concepto de ciudadanía (CE8, CE5, CE2).
- Ciudadanía y convivencia en los grupos humanos (CE9, CE2, CE1).
- Sociedades y sus interrelaciones históricas (CE7, CE4, CE3, CE1).
- Democracia (CE8, CE5).
- Los derechos humanos como construcción: logros y tensiones (CE6, CE4).
- Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho (CE6, CE2).
- Diversidad cultural: las manifestaciones culturales como signo de identidad (CE6, CE3).
- La violencia y sus distintas manifestaciones (CE6).
- Cultura y patrimonio (CE5).

Orientaciones metodológicas del espacio

El Plan EBI propone como uno de sus objetivos el logro de aprendizajes significativos, a través de una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Al otorgarle protagonismo, lo alienta a explorar sus potencialidades y a desarrollar nuevas habilidades.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado que los relacione con los ya adquiridos y con su entorno.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y promueve su formación competencial. Por esto es importante trabajar por centros de interés de los estudiantes, a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social, en escenarios reales.

Las metodologías activas se basan en y generan propuestas a partir de

- una visión compleja del entorno;
- situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción;
- el diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias;
- un clima de aula que habilite a la participación auténtica, de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

Podemos citar a modo de ejemplo de lo anterior:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje basado en problemas
- Aula invertida
- Trabajo colaborativo/cooperativo
- Análisis de caso (Método de caso)
- Debate
- Trabajos de indagación
- Gamificación
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

La educación básica integrada (EBI) plantea como paradigma de evaluación la evaluación formativa, entendida esta como una propuesta contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje. El objetivo fundamental de la evaluación formativa, al igual que en la evaluación sumativa, es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias implementadas en diálogo con las demandas de los estudiantes, y la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas por el docente.

La evaluación formativa es continua, en la medida que valora el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante todo el trayecto recorrido junto al docente. Por lo mismo, ha de construirse desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Al respecto, Brookhart (2008) expresa que el poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Tiene entonces una finalidad diferente a la de la evaluación sumativa, que es movilizar los aprendizajes.

Por tratarse de procesos continuos que evidencian información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la evaluación es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, al tiempo que refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos (Anijovich y Capelletti, 2017).

La evaluación formativa es auténtica cuando está diseñada en forma contextualizada y busca la promoción de una variedad de estrategias que habiliten al estudiante a lograr aprendizajes que le permitan su trasposición a situaciones externas al aula.

Desde esta perspectiva, tan importante como la evaluación es la retroalimentación, que aporta a la construcción de estrategias de autorregulación en el estudiante y a la concreción de la metacognición. Con este propósito, el docente ha de generar espacios de *feedback* (Wiggins y McTighe, 2005) a partir de una planificación que reserve los tiempos pedagógicos para ello, y ha de diseñar actividades en sintonía. Es este un requisito fundamental para que los estudiantes puedan ser escuchados y tomen conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

En relación con lo anterior, Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, y que sean sujetos activos en su aprendizaje en lugar de meros receptores pasivos. Por tanto, la autonomía de los estudiantes se logra también mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), al generar la posibilidad de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje junto al de sus compañeros, y los motiva a continuar.

Al mismo tiempo, cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas. El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Otro aspecto vinculado a la evaluación formativa es su rol como elemento de motivación del estudiante para aprender, y la capacidad del docente para comprenderlo. Esto permite la toma de decisiones en la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar los procesos de aprendizaje que llevan adelante los estudiantes.

Desde esta perspectiva, existen momentos relevantes del proceso de evaluación formativa, que comienza con la determinación de los aprendizajes a desarrollar desde el marco curricular, la recolección de la evidencia a través de instrumentos, procedimientos o dispositivos, el juicio

integrativo para determinar niveles de logro de los aprendizajes a alcanzar y el análisis de la información recolectada para la retroalimentación.

En ese inicio, la recogida de información o datos se constituyen en evidencia de los aprendizajes construidos por los estudiantes. Adquieren importancia, en este sentido, los instrumentos que permiten al docente analizar e interpretar los logros alcanzados para tomar decisiones e identificar la apropiación de las competencias específicas por los estudiantes.

A manera de ejemplo de esta modalidad de evaluación, podemos aludir a las instancias de evaluación dialogada formativa (Anijovich, 2017) y a la elaboración de rúbricas, entre otras. Ambas se estructuran a partir de documentos o asistentes que permiten interpretar los avances en los aprendizajes.

En el caso de las rúbricas, su uso representa una oportunidad para la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación. Gil (2009) afirma que la autoevaluación «supone dar participación a los estudiantes en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios» (p. 47), mientras que la coevaluación implica «la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros» (p. 50). Por último, la evaluación colaborativa o heteroevaluación es aquella en la que participan conjuntamente docentes y estudiantes, quienes a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación.

En este contexto, el rol del docente es de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento desarrollando el espíritu crítico, sensibilidad, empatía y autonomía. El aprendizaje desde esta concepción pasa a ser activo y dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas.

A partir de los actores involucrados, los contextos y las decisiones pedagógicas asumidas respecto al proceso de evaluación, se puede hablar de un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas que permitirá

- comprender y clarificar las intenciones y criterios de logro;
- diseñar actividades que ofrezcan evidencias del aprendizaje del estudiante;
- motivar a los estudiantes a participar en la coconstrucción de aprendizaje hacia sus pares;
- implicar a cada estudiante en su propio aprendizaje.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante

y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclea estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Historia

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El aprendizaje de la historia requiere conocer la naturaleza y origen del conocimiento en relación con las formas de enseñar y presentar el conocimiento histórico. Como disciplina, ha contribuido a la conformación de identidades políticas y sociales de las sociedades y a la formación de ciudadanos críticos en el ejercicio de derechos y obligaciones. La configuración como disciplina científico-académica sirve para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos para el reconocimiento de las raíces sociales políticas y culturales de las naciones (Prats, 2011, p. 8).

De acuerdo con esta línea, las relaciones entre los conceptos generales y específicos necesarios para comprender y explicar los fenómenos históricos requieren pensar en clave de procesos y nuevas miradas desde la investigación.

Los procesos históricos que viven las sociedades están en permanente reconstrucción a través de múltiples interpretaciones, teorías, hallazgos y tecnología. En este sentido, existen aproximaciones cada vez más diversas a partir de nuevas preguntas y hallazgos sobre los fenómenos ocurridos y sus contextos. Este asunto adquiere relevancia en tanto acerca a los estudiantes al pensamiento científico, reflexivo y crítico. Por este motivo se vuelve imprescindible que el docente acerque a sus estudiantes la metodología de la investigación histórica como simulación y presente evidencias de nuevos hallazgos del conocimiento histórico.

Uno de los elementos en que se basa el estudio y la comprensión de la historia, para construir y reconstruir los fenómenos, son las fuentes de información de carácter histórico. Su lectura y análisis tanto del historiador como del docente, sumados al desarrollo de procesos cognitivos del estudiante que le permitan seleccionar, explicar, revisar, formular preguntas, hipótesis, abstraer, otorgarán sentido propio a las ideas contribuyendo a aprendizajes significativos. La historia oral y las fuentes audiovisuales, entre otras, resultan recursos valiosos para otorgar sentido y significado al conocimiento histórico en construcción.

Los procesos cognitivos de cada estudiante requieren pensar también en las herramientas conceptuales de las que ya dispone para dar sentido a la historia y aprender del mundo y la experiencia. Según Egan (1994), las capacidades imaginativas constituyen una poderosa herramienta de aprendizaje, que crecen y se desarrollan aplicadas a la historia para ampliar los conceptos desde su experiencia y relacionarla con una parte de la historia real de su mundo. La problematización y la pregunta juegan también un papel fundamental junto a criterios que consideren la coherencia de la explicación histórica.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Elabora con la guía del docente argumentos pertinentes a la temática histórica, la situación y el interlocutor para el desarrollo de una oralidad fluida. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE2. Construye explicaciones sencillas sobre los fenómenos y sujetos sociales que observa, para comprender la sociedad en la que vive. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE3. Explica las manifestaciones culturales de los grupos sociales para desarrollar la sensibilidad y su punto de vista personal. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad. Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Relacionamiento con otros, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Selecciona herramientas digitales para interpretar y organizar información en su contexto histórico. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE6. Construye el proceso de escritura en historia a partir de la curiosidad e intereses para su apropiación. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Relacionamiento con otros.

Contenidos específicos de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º grado	Competencias específicas relacionadas
América en el mundo: Ubicación espaciotemporal. Generalidades culturales del período pre ibérico, americano y regional. Mapas históricos y líneas de tiempo.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Manifestaciones culturales y artísticas: por ejemplo, nazca, olmeca, tolteca, guaraní, querandí, etc.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Los pueblos de América antes de los viajes de exploración y expansión europea: diversidad y desarrollos, tensiones y conflictos. Estructura política y organización económico-social. Teotihuacan, Tiahuanaco, Chimú o Wari. Realizaciones artísticas. Estudio de caso (por ejemplo: mayas, incas, aztecas o guaraníes).	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Innovaciones e intereses que posibilitaron los viajes de exploración y expansión europea de los siglos XV y XVI. Protagonistas individuales y colectivos de la península ibérica. Estudio de algún o algunos ejemplos, a través de cartas de viajeros, crónicas, cronistas y uso de mapas.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Descubrimiento, conquista y colonización: estudio de caso. Perspectivas y revisiones académicas sobre su alcance y efectos. Consecuencias políticas, sanitarias, comerciales, alimenticias y culturales de la formación de la América española y portuguesa y la lucha entre ambos imperios.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Algunos conceptos para tratar: sociedad, organización política, cultura, exploración, descubrimiento, renacimiento, humanismo, conquista, aculturación, transculturación, colonización, esclavitud, producción, innovaciones e invenciones, capitalismo comercial, reino de Indias, bienes patrimoniales.	

Criterios de logro para la evaluación de 3.^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro de 3. ^{er} grado	Competencias específicas
1.1. Construye argumentos con la guía del docente desde la oralidad sobre procesos históricos regionales	CE1. Elabora con la guía del docente argumentos pertinentes a la temática histórica, la situación y el interlocutor para el desarrollo de una oralidad fluida.
1.2. Ensayo argumentos a partir de relatos tomados del estudio de las diversas fuentes históricas.	
2.1. Construye explicaciones sencillas sobre fenómenos sociales recuperando fuentes históricas en su contexto de actuación.	CE2. Construye explicaciones sencillas sobre los fenómenos y sujetos sociales que observa, para comprender la sociedad en la que vive.
2.2. Propone explicaciones sobre las acciones de los sujetos sociales en su contexto histórico.	
3.1. Reconoce las distintas manifestaciones culturales de las sociedades de cada uno de los períodos históricos.	CE3. Explica las manifestaciones culturales de los grupos sociales para desarrollar la sensibilidad y su punto de vista personal.
3.2. Explica y relaciona las manifestaciones culturales con el entorno en el que se asientan las distintas sociedades.	
4.1. Participa en proyectos de indagación histórica propuestos por el docente que fomentan su interés en temáticas de las comunidades del pasado y el presente.	CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad.
5.1. Reconoce y selecciona herramientas digitales pertinentes, interpretando datos e información histórica sobre las sociedades en estudio.	CE5. Selecciona herramientas digitales para interpretar y organizar información en su contexto histórico.
6.1. Expresa a través de la escritura de manera simple un hecho histórico que despierta su curiosidad.	CE6. Construye el proceso de escritura en historia a partir de la curiosidad e intereses para su apropiación.
6.2. Utiliza vocabulario específico en la escritura referida a hechos históricos según cada período, tomando en cuenta sus intereses.	

Contenidos específicos de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas
La colonización europea en el continente americano a partir de los siglos XVI y XVII y la formación social, cultural y económica resultante (producciones, comercio, etc.).	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Unidades administrativas y formas de organización política (virreinos, gobernaciones, etc.) de España en América. Las ciudades hispanoamericanas y sus vínculos con el medio rural. Los cabildos seculares: funciones e importancia para el gobierno local.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
España y Portugal en el Río de la Plata. La Banda Oriental: «pradera, frontera y puerto». Estudio de casos: primeros asentamientos españoles y portugueses, (Colonia, Montevideo, Maldonado, etc.). Evolución y desarrollo social, político y económico hasta 1808. Protagonistas individuales y sociales: formas de vida en el campo y la ciudad. El gaucho.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Las Nuevas Ideas y las revoluciones políticas, sociales y tecnológico-industriales en la Europa del siglo XVIII. Contenido e importancia de la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789. Repercusiones ideológicas, políticas, económicas y sociales de los cambios europeos y la independencia norteamericana en Hispanoamérica y el Virreinato del Río de la Plata, hasta 1808. El movimiento juntista.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6.
Algunos conceptos para tratar: colonización, aculturación, transculturación, monarquía, Ilustración, liberalismo, ciudadanía, república, revolución industrial, independencia, ciencia, tecnología, estamentos, clases sociales, la frontera como espacio en construcción, bienes patrimoniales.	

Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro de 4.º grado	Competencias específicas
1.1. Elabora con la guía del docente argumentos acordes a las situaciones e interlocutores sobre los distintos períodos históricos.	CE1. Elabora con la guía del docente argumentos pertinentes a la temática histórica, la situación y el interlocutor para el desarrollo de una oralidad fluida.
1.2. Elabora argumentos a partir de diversas fuentes históricas.	
1.3. Ensayo opiniones argumentadas a partir de temáticas de su interés.	
2.1. Construye explicaciones sobre sujetos sociales y fenómenos del período histórico estudiado.	CE2. Construye explicaciones sencillas sobre los fenómenos y sujetos sociales que observa, para comprender la sociedad en la que vive.
2.2. Construye explicaciones a partir de preguntas problema que surgen de las fuentes históricas.	
3.1. Reconoce las diversas manifestaciones culturales, los vínculos entre ellas y con el medio geográfico.	CE3. Explica las manifestaciones culturales de los grupos sociales para desarrollar la sensibilidad y su punto de vista personal.
3.2. Explica las diversas fuentes testimoniales como expresión de las culturas locales.	
4.1. Propone y participa en proyectos de indagación con la guía del docente sobre temáticas de su interés y relacionadas con la historia de la comunidad.	CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad.
5.1. Reconoce y selecciona herramientas digitales con la guía del docente organizando e interpretando la información histórica.	CE4. Participa y propone en proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para resolver situaciones problema de la comunidad.
6.1. Produce narraciones escritas de temas históricos en sus contextos y que le son significativos.	CE6. Construye el proceso de escritura en historia a partir de la curiosidad e intereses para su apropiación.
6.2. Introduce y construye vocabulario específico en su producción escrita acerca de hechos históricos de los distintos períodos.	

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa en base a metodologías activas en el entendido que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados seleccionará aquellas metodologías activas que puedan ser más acordes a la intervención pedagógica.

El aprendizaje de la historia, en el marco de esta unidad curricular y desde un enfoque competencial, integra un entramado de relaciones epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y contextuales que sitúan al docente para pensar su enseñanza.

Las estrategias metodológicas diversas que seleccione y despliegue el docente con acierto, siempre adecuadas al grupo y al contexto, son una contribución al desarrollo de los procesos cognitivos de cada estudiante, tales como describir, clasificar, analizar, argumentar, presentes en las competencias específicas de la unidad curricular y el espacio.

Otro aspecto relevante es la opción historiográfica que realice el docente a la hora de seleccionar las temáticas y los referentes teóricos que orientarán y darán coherencia a la historia que se enseña y la que se investiga. Resulta relevante como estrategia didáctica la realización con los estudiantes de miniglosarios para alcanzar una comprensión y aprendizaje profundos de los conceptos y sus relaciones.

El estudiante y el docente en sus respectivos ámbitos conforman un escenario donde el conocimiento histórico es una construcción a través de la indagación, el descubrimiento, la pregunta, la problematización de casos de estudio y la simulación, entre otras metodologías posibles. En particular, el diseño de proyectos a partir de problemas del contexto habilita también a pensar situaciones de aprendizaje que contemplen las competencias específicas, metas y contenidos para que el estudiante construya el conocimiento y obtenga logros medibles a través de los criterios establecidos.

Desde esta mirada el docente tiene un rol de mediador, guía, orientador y generador de espacios para la construcción de proyectos en función de sus competencias profesionales.

Esto, acompañado del análisis de los perfiles del tramo, le permite proyectar metas de acuerdo al grupo y a los intereses de los estudiantes. En este sentido en 3.^{er} y 4.^{to} grado escolar resultan relevantes temas disparadores que motiven a la comprensión de la historia a través de relatos fantásticos, la imaginación y el empleo de múltiples recursos. Los libros de texto digitales, juegos, espacios de escritura cooperativa, trabajo de campo y la amplia gama de recursos tecnológicos amplían las posibilidades de aprendizaje de la historia.

El rol de mediador y guía del docente es fundamental, pues es quien tomará las decisiones junto a sus estudiantes sobre cuál es el o los caminos para el aprendizaje significativo y de calidad.

Las metodologías activas brindan hoy un abanico de posibilidades para transformar el aula a través de proyectos de indagación y simulación del trabajo del historiador, construyendo conceptos y procesos cognitivos de nivel superior que colaboran en el desarrollo de competencias.

Desde esta perspectiva, iniciar al estudiante en la construcción del conocimiento científico del pasado en 3.^{er} y 4.^{to} grado escolar, desde su estructura y coherencia interna, es posible si en el aula ingresa la pregunta investigable, la formulación de supuestos, el análisis de fuentes históricas y su credibilidad, así como el aprendizaje de la causalidad y el inicio a la explicación histórica (Prats y Santacana, 2011, p. 68).

Por último, es oportuno destacar la importancia de introducir las nuevas tecnologías en el aula puestas al servicio de un aprendizaje que dé respuesta a las brechas digitales. La nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los estudiantes de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital (Dussel y Quevedo, 2010).

Orientaciones para la evaluación

El conjunto del cuerpo teórico y normativo de la EBI propone especialmente la necesidad de ofrecer un modelo de evaluación continua de carácter formativo que contribuya a la mejora de los aprendizajes. Esta evaluación habilita a una retroalimentación permanente del estudiante y a la valoración de su propio desempeño. Asimismo aporta al docente elementos para el análisis de sus prácticas y la replanificación de su trabajo.

Desde esta perspectiva, una propuesta de evaluación en sintonía con una enseñanza y un aprendizaje competencial debe ofrecer a los estudiantes criterios de evaluación claros, compartidos y fundamentados. Estos criterios deben estar presentes en todo momento tanto para el estudiante como para el docente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario además que esos criterios de evaluación dialoguen con los criterios de logro contenidos en los programas oficiales y con las metas que se propone el docente al enseñar Historia. También es importante generar espacios para la metacognición de esa evaluación para que habilite al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y de carácter histórico.

Así concebida, la evaluación ha de ser considerada en el momento de planificar, reservando el tiempo pedagógico necesario para la reflexión, la metacognición y el intercambio a partir de la resolución de propuestas problematizadoras. Estas deben atender a las diferentes formas de aprender de los estudiante, así como a sus procesos de análisis y reflexión mediante la auto- y coevaluación del trabajo en el aula.

Por tanto, evaluar implica trascender la acción de calificar o de acreditar. También implica interactuar y andamiar al estudiante, brindar sugerencias que le permitan mejorar sus aprendizajes y lo habiliten a comprender qué se espera de él y qué aspectos de su trabajo es necesario mejorar.

Al momento de planificar es importante considerar que la EBI pone el foco en el «saber hacer» y «saber aplicar». En este contexto, es imprescindible diseñar evaluaciones en sintonía, para que el estudiante pueda aprender y saber cómo lo hace, transferir lo aprendido en el aula formal a otros ámbitos y resolver problemas en entornos diversificados.

Lo anterior implica incorporar la evaluación efectivamente al aula, diseñar actividades a partir de recursos diferentes, proponer un acercamiento problematizador a las temáticas a abordar, y generar espacios que contemplen el tiempo pedagógico necesario para que los estudiantes desarrollen progresivamente las competencias que el docente se ha propuesto promover.

Por último, es necesario considerar e incorporar efectivamente a la planificación propuestas de evaluación que atiendan a la heterogeneidad de las aulas (Anijovich, 2014) y a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Acosta y Lara, Eduardo F. (2010). *La guerra de los charrúas*. Montevideo, Cruz del Sur.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 442-457. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>
- Alcina Franch, J. (2009). *Las culturas precolombinas de América*. Alianza Editorial.
- Anijovich, R. (2019). *La retroalimentación formativa*. Summa.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009.). Las buenas preguntas. En *Estrategias de enseñanza*. Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Apolant, J. A. (1966). *Génesis de la familia uruguaya*. Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay.
- Arteaga, J. J. (1999). *Las consecuencias del Tratado de Madrid en la desarticulación de la frontera demográfica de la Banda Oriental, 1750-1761*. AGN.
- Assuncao, F. O. (1999). *Historia del gaucho*. Claridad.
- Ayestarán, L. (1990). *El tamboril y la comparsa*. Arca.
- Azarola Gil, L. E. (1976). *Los orígenes de Montevideo*. Montevideo, Comisión de Actos Conmemorativos.
- Barba, E. (1964). *Historiografía indiana*. Gredos.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. EBO.
- Barrios Pintos, Aníbal (2008). *Historia de los pueblos orientales*. Montevideo, Banda Oriental-Cruz del Sur.
- Bennassar, B. (2010). *La España de los Austrias (1516-1700)*. Biblioteca de Bolsillo.
- Bennassar, B. (2001). *La América española y la América portuguesa, siglos XVI-XVIII*. Akal.
- Bentancur Díaz, A. y Aparicio, F. (2006). *Amos y esclavos en el Río de la Plata*. Planeta.
- Bonet Correa, A. (1990). *Fiesta, poder y arquitectura. Aproximaciones al barroco español*. Akal.

- Bonet Correa, A. (1991). *El urbanismo en España e Hispanoamérica*. Cátedra.
- Bracco, D. (2004). *Charrúas, guenoas y guaraníes: interacción y destrucción*. Linardi y Risso.
- Burbank, J. y Cooper, F. (2011). *Imperios: una nueva visión de la historia universal*. Crítica.
- Calaf Masachs F y Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea.
- Camilloni, A (2004). Sobre la educación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educado*, 14(68), 6-12.
- Campal, E. (1967). *Hombres, tierras y ganados*. Arca.
- Canessa, M. (2014). *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre. Raíces ibéricas de un mal latinoamericano*. Taurus.
- Capillas de Castellanos, A. (1971). *Montevideo en el siglo XVIII*. Nuestra Tierra.
- Caraballo, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. Unesco. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio_Cultural__un_enfoque_diverso_y_comprometido.pdf
- Carrasco, P. y Céspedes, G. (1985). *Historia de América Latina: América indígena. La conquista*. Alianza.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%BAanza_de_la_historia_y_memoria_colectiva
- Carrió, D. y Lluís, J. (2008). *La historia imaginada: construcciones visuales del pasado en la Edad Moderna*. Paidós.
- Casasús, A. y Aparici, J. (2017). *El patrimonio cultural en educación infantil: historia, costumbres y tradiciones de la Vall Dúixó*. Universitat Jaume. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173304/TFG_2017_Casasus_Cerezuela_Alba.pdf?sequence=1
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%BA_n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Céspedes Del Castillo, G. (1986). *Textos y documentos de la América Hispánica (1492-1898)*. Vol. XIII de la Historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara. Labor.
- Céspedes Del Castillo, G. (2021). *América hispánica (1492-1898)*. Marcial Pons.
- Coe, M. (1994). *La América antigua. Civilizaciones precolombinas*. Alianza.
- Colunga, C., Vidal, J. y Aguirre, G. (2017). Invirtiendo el aprendizaje de la historia en educación primaria. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia* (pp. 1019-1038). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://www.researchgate.net/publication/320991465_Caminos_de_la_ensenanza_de_la_historia
- Consens, M. (2003). *El pasado extraviado. Prehistoria y arqueología del Uruguay*. Linardi y Risso.
- Consens, M. (2008). *Arte prehistórico en Uruguay*. Torre del Vigía.

- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf>
- Elorieta Salazar, F. y Elorieta Salazar, E. (2018). *Cusco y el Valle Sagrado de los Incas*. Sociedad Pacaritampu Hatha.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: Enseñar y aprender historia*. Graó.
- Fernández-Armesto, F. (2011). *1492: el nacimiento de la modernidad*. Debolsillo.
- Fernández, A. (coord.). (2013). *Cuaderno de Historia 12. Julio Castro y la enseñanza de la historia: los desafíos de una propuesta vigente*. BNU - CD. <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/50903?mode=full>
- Fiedel, S. (1996). *Prehistoria de América*. Crítica.
- Fontal, O. (coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Conserjería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf>
- Fontals, O. (2013). *Educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Trea.
- Freire, C. y Varese, C. (1996). *Viaje al antiguo Montevideo*. Linari y Risso.
- Friederici, G. (1988). *El carácter del descubrimiento y de la conquista de América*. Fondo de Cultura Económica.
- Fucé, P. (2014). *El poder de lo efímero. Historia del ceremonial español en Montevideo, 1730-1808*. Linardi y Risso.
- Furman, M., Larsen, M. *Aprendizaje basado en proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica?* Documento 3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Garavaglia, J. y Marchena, J. (2005). *América Latina, de los orígenes a la independencia*. Crítica.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.proyectorpatrimonio.info/wp-content/uploads/2020/11/El-valor-educativo-y-el-uso-didactico-del-patrimonio-cultural_neusgonzalez.pdf
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3.º grado en Zacatecas. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 1515-1531). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11845/1589>

- Halperin Dongui, T. (1997). *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender Historia. Secuencias para la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hera, A. (1992). *Iglesia y corona en la América española*. Mapfre.
- Jackson, C. y Larkin, M. (2002). Enseñar a los estudiantes a usar rúbricas. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 40-46.
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Konetzke, R. (1976). *América Latina II. La época colonial*. Siglo XXI.
- Kunsch Oelkers, A. (2003). Incendio y naufragio del Lord Clive. Torre del Vigía.
- Levillier, R. (1956). *Los Incas*. Escuela de Estudios Hispano-Americanos de Sevilla.
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, (8).
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- León Portilla, M. (1964). *El reverso de la conquista*. Joaquín Mortis Editor.
- López Cantos, Á. (1992). *Juegos, fiestas y diversiones en la América española*. Mapfre.
- Lynch, J. (1999). *La España del siglo XVIII*. Crítica.
- Lynch, J. (2004). *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826* (9.ª ed.). Ariel.
- Lucena, M. (coord.). (1992). *Historia de Iberoamérica. Tomo II: Historia Moderna [1492-1808]*. Cátedra.
- Macneill, W. y Macneill, J. R. (2010). *Las redes humanas. Una historia global del mundo*. Crítica.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Santillana.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Millot, J. y Bertino, M. (1991). *Historia económica del Uruguay*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Mínguez, V. y Rodríguez, I. (2012). La historia cultural de las imágenes: Una propuesta metodológica en la Universitat Jaume I, aplicada al arte de la Edad Moderna. En *Archivo de Arte Valenciano*, 93, 175-194 [disponible en línea].
- Mínguez, V. y Rodríguez, I. (2006). *Las ciudades del absolutismo. Arte, urbanismo y magnificencia en Europa y América durante los siglos XV-XVIII*. Universitat Jaume I.
- Moraes, M. I. (2008). *La pradera perdida: historia y economía del agro uruguayo, una visión de largo plazo, 1760-1970*.
- Moreno Seco, M. (2000). *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la Historia Contemporánea*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, España.
- Morgan, K. (2017). *Cuatro siglos de esclavitud trasatlántica*. Crítica.
- Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Gray.

- Padrón Favre, O. (2009). *Ocaso de un pueblo indio. Historia del éxodo guaraní-misionero al Uruguay*. Tierradentro.
- Padrón Favre, O. (2011). *Los charrúas minuanes en su etapa final*. Tierradentro.
- Pease, F. (2009). *Los incas*. Fondo Editorial.
- Pérez, G. (2021). *Un barrio, mil historias. Montevideo en el pasado, presente y futuro*. Aguilar.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Homo Sapiens.
- Perkins, D. (2017). *Educación para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los estudiantes para el futuro?* Ediciones SM.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los estudiantes. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Gray.
- Pi, R. (1993). *Los indios del Uruguay*. Mapfre.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Graó.
- Prats y Santacana (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica*. Universidad Pedagógica Federal, Gobierno de México.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Graó.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Cargamo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://www.researchgate.net/publication/320991465_Caminos_de_la_ensenanza_de_la_historia
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Real de Azúa, C. (1961). *El patriciado uruguayo*. Asir.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Reyes Abadie, W., Bruschera, O. y Melogno., T. (1970). *La Banda Oriental: pradera, frontera y puerto*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Roedier, I., Brown, P., McDaniel, M. (2018). *Aprendételo. La ciencia del aprendizaje exitoso*. Paidós.
- Ruiz Martín, H. (2020). *Aprendiendo a aprender*. Vergar.
- Sala de Touron, L., De la Torre, N. y Rodríguez, J. (1967). *Estructura económico-social de la colonia*. Pueblos Unidos.
- Sala de Touron, L., De la Torre, N. y Rodríguez, J. (1968). *Evolución económica de la Banda Oriental*. Pueblos Unidos.
- Salas M., A. (1959). *Tres cronistas de Indias*. FCE.

- Sánchez, M. y Martínez, A. (eds.). (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1.ª ed.). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sansone de Martínez, E. (1995). *El teatro en el Uruguay en el siglo XIX*. Tomo1 «Desde los orígenes a la independencia». Editorial Surcos.
- Savransky, N., Laguzzi, G. y Cappelletti, G. (2019). *¿Cómo evaluar proyectos y el aprendizaje basado en problemas?* Ministerios de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En Robert Brennan (ed.). *Educational measurement*. ACE - Preager.
- Schinca, M. (2003). *Boulevard Sarandí*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Schinca, M. (2014). *Mujeres desconocidas del pasado montevideano*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Serna, M. (ed.). (2000). *Crónicas de Indias*. Cátedra.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1) 153 - 189.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Socolow, S. y Hoberman, L. S. (comp.). (1993). *Ciudades y sociedades en Latinoamérica colonial*. FCE.
- Swartz, R. J. y otros (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los estudiantes las competencias del siglo XXI*. SM.
- Téllez Alarcia, D. (2006). *La manzana de la discordia. Historia de la Colonia del Sacramento desde la fundación portuguesa hasta la conquista definitiva por los españoles*. Torre del Vigía.
- Torre Revello, J. (2004). *Crónicas del Buenos Aires colonial*. Taurus.
- Tkocz, I. y Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Revista Debates por la Historia*, 6(1). <http://portal.amelica.org/amelijatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf>
- Travieso, C. (1923). *¡Montem vídeo! Origen del nombre de Montevideo*. Imprenta Latina.
- Trenti Rocamora, J. L. (1947). *El teatro en la América colonial*. Huarpes S.A.
- Vicens Vives, J. (1988). *Historia General Moderna. Siglos XVIII-XX*. Ediciones Vicens Vives.
- Vidart, D. (1999). *El Uruguay visto por los viajeros*. EBO.
- Vidart, D. (2010). *El mundo de los charrúas*. EBO.
- Vidart, D. (1997-2000). *La trama de la identidad nacional*. EBO.
- VV. AA. (2000). *Colección Historia Uruguaya*. EBO. [Véase los tomos correspondientes].
- VV. AA. (1999). *Historia General de América Latina*. Ediciones Unesco - Editorial Trotta.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.
- Zumthor, P. (1994). *La medida del mundo. Representación del espacio en la Edad Media*. Cátedra.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Elabora argumentos y contraargumentos sobre relatos y testimonios historiográficos participando en debates con la guía del docente para integrar vocabulario histórico. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE2. Construye explicaciones elaboradas formulando interrogantes sobre las acciones de los sujetos sociales y los procesos históricos para ampliar sus conocimientos. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Metacognitiva.

CE3. Construye e interpreta las fuentes históricas o materiales reconociendo las múltiples sensibilidades y puntos de vista para incorporar estrategias de abordaje propias de la investigación histórica. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Planifica con la guía del docente proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para vincularlas a problemas históricos. Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Relacionamiento con otros, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Selecciona y relaciona con mediación del docente herramientas digitales para interpretar y organizar información de carácter histórico. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico y Pensamiento crítico.

CE6. Elabora escrituras pertinentes a las temáticas abordadas con base en las fuentes para ilustrar distintos contextos históricos. Contribuye a las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Relacionamiento con los otros.

CE7. Reconoce a partir del estudio de casos concretos en el aula de historia el valor de la convivencia democrática como garantía de los derechos de las sociedades. Contribuye a las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Relacionamiento con los otros.

Contenidos específicos de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>El virreinato del Río de la Plata en 1810: geografía, economía y sociedad. La Revolución Oriental y el proyecto artiguista. Principales ideas y acontecimientos (1811-1820). La Provincia Oriental y la Liga Federal. Trabajo con líneas de tiempo y documentos: las Instrucciones del año XIII; el Reglamento de aranceles; el Reglamento para el Fomento de la Campaña y Seguridad de sus Hacendados de 1815.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>La Cruzada Libertadora y las Leyes del 25 de agosto de 1825. La Convención Preliminar de Paz y el rol de Inglaterra (1828). La Constitución de 1830. Dificultades para la consolidación del Uruguay independiente (1830-1876). Procesos políticos, económicos y sociales del periodo. Las divisas. Caudillos y doctores. Formas de vida en el campo y la ciudad. La Guerra Grande y la política de Fusión y de Pactos.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>La modernización del Uruguay y la consolidación del Estado-nación (1876-1903). Cambios económicos y sociales. La inmigración y sus aportes. Formas de vida y expresiones culturales en el campo y la ciudad. El Militarismo. La reforma Vareliana y sus principios escolares. El Uruguay del 900: las ideas, las artes, los oficios.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>Conceptos: caudillismo, emancipación, independencia modernización, modelo agroexportador, migración, inmigración, divisa, partido, secularización, laicidad, bienes patrimoniales.</p>	

Criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro - 5.º grado	Competencias específicas
1.1. Reconoce argumentos y contraargumentos en relatos testimoniales e historiográficos.	CE1. Elabora argumentos y contraargumentos sobre relatos y testimonios historiográficos participando en debates con la guía del docente para integrar vocabulario histórico.
1.2. Identifica argumentos y contraargumentos en relación con temas del curso.	
1.3. Diferencia argumentos y contraargumentos en torno a un mismo tema.	
2.1. Propone explicaciones elaboradas a partir de preguntas y supuestos sobre las acciones de los sujetos sociales.	CE2. Construye explicaciones elaboradas formulando interrogantes sobre las acciones de los sujetos sociales y los procesos históricos para ampliar sus conocimientos.
2.2. Desarrolla y construye explicaciones incorporando conceptos específicos de cada uno de los procesos históricos en estudio.	
3.1. Explora e identifica diferentes perspectivas según las fuentes de la historia dando inicio al abordaje en la investigación histórica.	CE3. Construye e interpreta las fuentes históricas o materiales reconociendo las múltiples sensibilidades y puntos de vista para incorporar estrategias de abordaje propias de la investigación histórica.
3.2. Construye e interpreta fuentes históricas elaborando explicaciones propias con base en indagaciones desde la investigación.	
4.1. Selecciona con la guía del docente temáticas históricas que involucran a la comunidad, el barrio, la localidad o la ciudad donde vive, participando en proyectos.	CE4. Planifica con la guía del docente proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para vincularlas a problemas históricos.
4.2. Planifica con la guía del docente proyectos históricos y patrimoniales, a través de la indagación, abordando problemas de la comunidad.	
5.1. Selecciona y relaciona herramientas digitales organizando e interpretando la información histórica.	CE5. Selecciona y relaciona con mediación del docente herramientas digitales para interpretar y organizar información de carácter histórico.
6.1. Escribe con pertinencia sobre temáticas abordadas comunicando procesos y hechos históricos.	CE6. Elabora escrituras pertinentes a las temáticas abordadas con base en las fuentes para ilustrar distintos contextos históricos.
6.2. Incorpora vocabulario histórico específico en su producción escrita profundizando en el conocimiento histórico.	
7.1. Reconoce el valor de la convivencia como garantía de los derechos, interpretándolo en las distintas sociedades históricas.	CE7. Reconoce a partir del estudio de casos concretos en el aula de historia el valor de la convivencia democrática como garantía de los derechos de las sociedades.

Contenidos específicos de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>La historia como ciencia y el estudio del siglo XX. Criterios científicos para la búsqueda de la objetividad en la historia (dimensiones de análisis, hechos, datos, conceptos e interpretaciones argumentadas). Diferencias entre historia y memoria. Instrumentos para el análisis del pasado: documentos históricos, mapas históricos y cronologías o líneas de tiempo.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>Historia del siglo XX (1914-1948). Las guerras mundiales y sus consecuencias. La Revolución rusa, la URSS y el «socialismo real». Totalitarismos y genocidios (por ejemplo, el Holodomor), conceptos y características. El Holocausto judío. Los organismos internacionales y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948).</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>Uruguay en la primera mitad del siglo XX (1903-1958). El periodo Batllista y las transformaciones políticas, sociales y económicas del país. El rol del Estado. Agro e industria. El modelo I.S.I. La secularización del Estado. El golpe de Estado de 1933, causas y apoyos. La oposición al régimen. Diferencias entre la Constitución de 1919 y la de 1934. El sufragio universal. La educación, el pensamiento y las artes durante el periodo. El segundo batllismo: concepto y características. La vida cotidiana en el campo y la ciudad. Celebraciones rurales y urbanas. Deporte e identidad nacional.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>Historia del siglo XX, continuación: la Guerra Fría, concepto y características (1949-1991). La OTAN y el Pacto de Varsovia. El muro de Berlín: formación y caída. EE. UU. en la segunda mitad del siglo: sociedad y economía, el problema racial y los cambios políticos y culturales. Crisis y disolución de la URSS. China en el siglo XX: cambios y permanencias. América latina en el periodo: principales transformaciones y continuidades (económicas, sociales y políticas).</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>

<p>Uruguay: crisis y recuperación democrática (1959-1985). Evolución económica y social. La Constitución de 1967. La Guerra fría en Uruguay: la guerrilla y las instituciones republicanas y democráticas amenazadas. Evolución política del periodo. El Golpe de Estado y la dictadura cívico-militar (1973-1985). Los derechos humanos, civiles y políticos avasallados. El plebiscito de 1980 y el retorno a la democracia.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>Uruguay: desarrollos, transformaciones y desafíos (1986-2010). Principales rasgos económicos y políticos del periodo. Inserción regional e internacional del país (Aladi-Mercosur). El mundo del trabajo y sus transformaciones. El impacto de las ciencias y tecnologías en la vida cotidiana. Artes y culturas urbanas y rurales. Las migraciones. El planeta y sus recursos en perspectiva histórica: las fuentes de energía, el medioambiente, problemas y soluciones locales, regionales y globales.</p>	<p>CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7</p>
<p>Conceptos: gobierno, Estado, totalitarismo, terrorismo, terrorismo de Estado, populismo, industrialización, capitalismo, migraciones, derechos humanos, delitos de lesa humanidad, garantías individuales, estatismo, nacionalizaciones, sociedad de masas, revolución, reforma, Estado de derecho, república, democracia, liberalismo, socialismos, pluralismo político, sociedad civil, tolerancia, deliberación, cooperación, sociedad de consumo, sociedad de la información, bienes patrimoniales.</p>	

Criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro de 6.º grado	Competencias específicas
1.1. Identifica y elabora argumentos y contraargumentos debatiendo sobre relatos testimoniales e historiográficos.	CE1. Elabora argumentos y contraargumentos sobre relatos y testimonios historiográficos participando en debates con la guía del docente para integrar vocabulario histórico.
1.2. Diferencia argumentos y contraargumentos sobre el proceso histórico en estudio, en diálogo e intercambio con sus pares.	
2.1. Construye explicaciones amplias incorporando interrogantes y supuestos sobre los procesos históricos, reconociendo las acciones de los sujetos sociales.	CE2. Construye explicaciones elaboradas formulando interrogantes sobre las acciones de los sujetos sociales y los procesos históricos para ampliar sus conocimientos.
3.1. Interpreta los procesos históricos estudiados a partir del reconocimiento de las diversas fuentes apropiándose de estrategias de investigación.	CE3. Construye e interpreta las fuentes históricas o materiales reconociendo las múltiples sensibilidades y puntos de vista para incorporar estrategias de abordaje propias de la investigación histórica.
3.2. Construye una mirada propia del proceso histórico a partir de las fuentes con las que interactúa y de su interpretación.	
4.1. Explora proyectos de indagación histórica y patrimonial a partir de sus intereses involucrándose en la participación de la comunidad.	CE4. Planifica con la guía del docente proyectos de indagación sobre temáticas contextualizadas para vincularlas a problemas históricos.
4.2. Planifica con la guía del docente, estrategias de indagación creando proyectos con base en la investigación histórica.	
5.1. Selecciona y relaciona datos mediante herramientas digitales interpretando la información de carácter histórico.	CE5. Selecciona y relaciona con mediación del docente herramientas digitales para interpretar y organizar información de carácter histórico.
6.1. Elabora una escritura propia en historia compleja y eficiente al abordar los distintos contextos históricos.	CE6. Elabora escrituras pertinentes a las temáticas abordadas con base en las fuentes para ilustrar distintos contextos históricos.
7.1. Reconoce el valor de la convivencia como garantía de los derechos al interpretarlo en las distintas sociedades históricas.	CE7. Reconoce a partir del estudio de casos concretos en el aula de historia el valor de la convivencia democrática como garantía de los derechos de las sociedades.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa en base a metodologías activas en el entendido que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados seleccionará aquellas metodologías activas que puedan ser más acordes a la intervención pedagógica.

El aprendizaje de la historia, en el marco de esta unidad curricular y desde un enfoque competencial, integra un entramado de relaciones epistemológicas, pedagógicas, metodológicas y contextuales que sitúan al docente para pensar su enseñanza.

Las estrategias metodológicas diversas que seleccione y despliegue el docente con acierto, siempre adecuadas al grupo y al contexto, son una contribución al desarrollo de los procesos cognitivos de cada estudiante, tales como describir, clasificar, analizar, argumentar, presentes en las competencias específicas de la unidad curricular y el espacio.

Otro aspecto relevante es la opción historiográfica que realice el docente a la hora de seleccionar las temáticas y los referentes teóricos que orientarán y darán coherencia a la historia que se enseña y la que se investiga. Resulta relevante como estrategia didáctica la realización con los estudiantes de miniglosarios para alcanzar una comprensión y aprendizaje profundos de los conceptos y sus relaciones.

El estudiante y el docente en sus respectivos ámbitos conforman un escenario donde el conocimiento histórico es una construcción a través de la indagación, el descubrimiento, la pregunta, la problematización de casos de estudio y la simulación, entre otras metodologías posibles. En particular, el diseño de proyectos a partir de problemas del contexto habilita también a pensar situaciones de aprendizaje que contemplen las competencias específicas, metas y contenidos para que el estudiante construya el conocimiento y obtenga logros medibles a través de los criterios establecidos.

Desde esta mirada el docente tiene un rol de mediador, guía, orientador y generador de espacios para la construcción de proyectos en función de sus competencias profesionales.

Esto, acompañado del análisis de los perfiles del tramo, le permite proyectar metas de acuerdo al grupo y a los intereses de los estudiantes. En este sentido en 3.^{er} y 4.^{to} grado escolar resultan relevantes temas disparadores que motiven a la comprensión de la historia a través de relatos fantásticos, la imaginación y el empleo de múltiples recursos. Los libros de texto digitales, juegos, espacios de escritura cooperativa, trabajo de campo y la amplia gama de recursos tecnológicos amplían las posibilidades de aprendizaje de la historia.

El rol de mediador y guía del docente es fundamental, pues es quien tomará las decisiones junto a sus estudiantes sobre cuál es el o los caminos para el aprendizaje significativo y de calidad.

Las metodologías activas brindan hoy un abanico de posibilidades para transformar el aula a través de proyectos de indagación y simulación del trabajo del historiador, construyendo conceptos y procesos cognitivos de nivel superior que colaboran en el desarrollo de competencias.

Desde esta perspectiva iniciar al estudiante de 5.º y 6.º grado escolar en la construcción del conocimiento científico y del pensamiento histórico implica el desafío de trabajar con recursos diversos, introducir las categorías de causalidad, temporalidad, espacialidad y el análisis de fuentes. Implica también problematizar en el abordaje de los contenidos seleccionados y reservar el tiempo pedagógico necesario para la metacognición. De esta manera se habilita y acompaña la transición hacia un estudiante más autónomo.

Por último, parece oportuno destacar la importancia de introducir las nuevas tecnologías en el aula puestas al servicio de un aprendizaje que dé respuesta a las brechas digitales. La nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los estudiantes de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital (Dussel y Quevedo, 2010).

Orientaciones para la evaluación

El conjunto del cuerpo teórico y normativo de la EBI propone especialmente la necesidad de ofrecer un modelo de evaluación continua de carácter formativo que contribuya a la mejora de los aprendizajes. Esta evaluación habilita a una retroalimentación permanente del estudiante y a la valoración de su propio desempeño. Asimismo aporta al docente elementos para el análisis de sus prácticas y la replanificación de su trabajo.

Desde esta perspectiva, una propuesta de evaluación en sintonía con una enseñanza y un aprendizaje competencial debe ofrecer a los estudiantes criterios de evaluación claros, compartidos y fundamentados. Estos criterios deben estar presentes en todo momento tanto para el estudiante como para el docente durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es necesario además que esos criterios de evaluación dialoguen con los criterios de logro contenidos en los programas oficiales y con las metas que se propone el docente al enseñar Historia. También es importante generar espacios para la metacognición de esa evaluación para que habilite al desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y de carácter histórico.

Así concebida, la evaluación ha de ser considerada en el momento de planificar, reservando el tiempo pedagógico necesario para la reflexión, la metacognición y el intercambio a partir de la resolución de propuestas problematizadoras. Estas deben atender a las diferentes formas de aprender de los estudiante, así como a sus procesos de análisis y reflexión mediante la auto- y coevaluación del trabajo en el aula.

Por tanto, evaluar implica trascender la acción de calificar o de acreditar. También implica interactuar y andamiar al estudiante, brindar sugerencias que le permitan mejorar sus aprendizajes y lo habiliten a comprender qué se espera de él y qué aspectos de su trabajo es necesario mejorar.

Al momento de planificar es importante considerar que la EBI pone el foco en el «saber hacer» y «saber aplicar». En este contexto, es imprescindible diseñar evaluaciones en sintonía, para que el estudiante pueda aprender y saber cómo lo hace, transferir lo aprendido en el aula formal a otros ámbitos y resolver problemas en entornos diversificados.

Lo anterior implica incorporar la evaluación efectivamente al aula, diseñar actividades a partir de recursos diferentes, proponer un acercamiento problematizador a las temáticas a abordar, y generar espacios que contemplen el tiempo pedagógico necesario para que los estudiantes desarrollen progresivamente las competencias que el docente se ha propuesto promover.

Por último, es necesario considerar e incorporar efectivamente a la planificación propuestas de evaluación que atiendan a la heterogeneidad de las aulas (Anijovich, 2014) y a la diversidad de aprendizajes de los estudiantes.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Adams, W. (1989). *Los Estados Unidos de América*. Siglo XXI.
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico. *Revista de Ciencias Sociales*, 26, 442-457. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146029/html/>
- Anijovich, R. (2019). *La retroalimentación formativa*. Summa.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Las buenas preguntas. En *Estrategias de enseñanza*. Aique.
- Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la diversidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Apolant, J. A. (1966). *Génesis de la familia uruguaya*. Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay.
- Ardao, A. (1968). *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. Montevideo, Udelar.
- Ardao, A. (1971). *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo, Udelar.
- Arendt, H. (2004). *Los orígenes del totalitarismo*. Santillana.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Crítica.
- Artola, M. (2017). *Textos fundamentales para la historia*. Punto de Vista editores.
- Assuncao, F. O. (1999). *Historia del gaucho*. Claridad.
- Ayestarán, L. (1990). *El tamboril y la comparsa*. Arca.
- Baldó Lacomba, M. (1993). *La Revolución industrial*. Síntesis.
- Barrán, J. P. (1993). *Medicina y sociedad en el Uruguay del novecientos*. EBO [3 tomos].
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. EBO [2 tomos].
- Barrán, J. P. y Nahum, B. (2010). *Bases económicas de la Revolución artiguista*. EBO.
- Barrán, J. P., Caetano, G. y Porzecanski, T. (coords.). (1996). *Historias de la vida privada en el Uruguay*. Tomos I y II. Taurus - Santillana.
- Barrios Pintos, A. (2008). *Historia de los pueblos orientales*. Banda Oriental-Cruz del Sur.
- Barrios Pintos, A. (2012). *Lavalleja. Colección Los Caudillos*. EBO.
- Beckert, S. (2016). *El imperio del algodón. Una historia global*. Planeta.

- Bender, T. (2011). *Historia de los Estados Unidos: una nación entre naciones*. Siglo XXI.
- Bennassar, B. (2001). *La América española y la América portuguesa, siglos XVI-XVIII*. Akal.
- Bentancur Díaz, A. y Aparicio, F. (2006). *Amos y esclavos en el Río de la Plata*. Planeta.
- Beretta Curi, A. (2014). *Inmigración europea e industria. Uruguay en la región (1870-1915)*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Bértola, L. (2000). *Historia Económica. Uruguay y la región en la economía mundial. 1870-1990*. Trilce.
- Bértola, L. y Ocampo, J. A. (2010). *Desarrollo, vaivenes y desigualdad. Una historia económica de América Latina desde la independencia*. Secretaría General Iberoamericana.
- Bethell, L. (coord.). (2008). *Historia de América Latina*. Crítica [11 tomos].
- Blanning, T. C. W. (2002). *Historia de Europa Oxford. El siglo XIX*. Crítica.
- Bois, J.P. (1999). *La Revolución francesa*. Historia 16.
- Brum, P. (2015). *Patria para nadie. Historia completa del MLN-Tupamaros*. Planeta.
- Burbank, J. y Cooper, F. (2011). *Imperios: una nueva visión de la historia universal*. Crítica.
- Caetano, G. (2011). *La República Batllista*. EBO.
- Caetano, G. (coord.). (2013). *Historia conceptual. Voces y conceptos de la política Oriental (1750-1850)*. EBO.
- Caetano, G. (dir.). (2000). *Los uruguayos del Centenario, 1910-1930*. Taurus.
- Caetano, G. y Abend, G. (2004). *Antología del discurso político en Uruguay*. Taurus.
- Caetano, G. y Rilla, J. (1987). *Breve historia de la dictadura*. ClaeH-EBO.
- Caetano, G. y Rilla, J. (2005). *Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al siglo XXI*. ClaeH. Fin de Siglo.
- Caetano, G., Rilla, J., Mieres, P. y Pérez, R. (1992). *Partidos y electores. Centralidad y cambios*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Calaf Masachs, F. y Fontal, O. (2004). *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Trea.
- Calvocoressi, P. (1999). *Historia política del mundo contemporáneo.*, Akal.
- Camilloni, A (2004). Sobre la educación formativa de los aprendizajes. *Quehacer Educativo*, 14(68), 6-12.
- Campal, E. (1967). *Hombres, tierras y ganados*. Arca.
- Canessa, M. (2012). *Rivera. Colección Los Caudillos*. EBO.
- Canessa, M. (2014). *El bien nacer. Limpieza de oficios y limpieza de sangre. Raíces ibéricas de un mal latinoamericano*. Taurus.
- Caraballo, C. (2011). *Patrimonio cultural. Un enfoque diverso y comprometido*. Unesco. https://oibc.oei.es/uploads/attachments/90/Patrimonio_Cultural__un_enfoque_diverso_y_comprometido.pdf

- Carr, E. H. (1968). *Estudios sobre la Revolución*. Alianza.
- Carr, E. H. (1984). *Qué es la historia*. Ariel.
- Carr, E. H. (2014). *La Revolución rusa: de Lenin a Stalin, 1917-1929*. Alianza.
- Carretero, M. y Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. (comps.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós. https://www.academia.edu/22840163/Ense%C3%BAanza_de_la_historia_y_memoria_colectiva
- Casasús, A. y Aparici, J. (2017). *El patrimonio cultural en educación infantil: historia, costumbres y tradiciones de la Vall Dúixó*. Universitat Jaume. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/173304/TFG_2017_Casasus_Cerezuela_Alba.pdf?sequence=1
- Cassirer, E. (1993). *Filosofía de la Ilustración*. FCE.
- Castells, M. (1999). *La era de la información*. Siglo XXI [3 volúmenes].
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluaci%C3%BA_n_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Céspedes Del Castillo, G. (1986). *Textos y documentos de la América Hispánica (1492-1898)*. Vol. XIII de la Historia de España, dirigida por Manuel Tuñón de Lara. Labor.
- Céspedes Del Castillo, G. (2021). *América hispánica (1492-1898)*. Madrid, Marcial Pons.
- Chamberlain, M. E. (1997). *La descolonización. La caída de los imperios europeos*. Ariel.
- Chiaramonte, J. C. (2016). *Raíces históricas del federalismo latinoamericano*. Sudamericana.
- Cohnen, F. (2020). *Un mundo en llamas. Una breve historia entre 1914 y 1945*. Crítica.
- Cole, G. D. H. (1975). *Historia del pensamiento socialista*. FCE.
- Colunga, C., Vidal, J. y Aguirre, G. (2017). Invirtiendo el aprendizaje de la historia en educación primaria. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la Historia (pp. 1019-1038)*. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://www.researchgate.net/publication/320991465_Caminos_de_la_ensenanza_de_la_historia
- Compagnon, O. (2014). *América Latina y la Gran Guerra*. Crítica.
- Corbo, D. (2006). *El plebiscito constitucional de 1980: la derrota del proyecto para legitimar un régimen autoritario*. Ediciones Puerta del Sur.
- Corbo, D. (2019). *Cómo se construyó nuestra democracia (1897-1925)*. Ediciones De la Plaza.
- D'Elía, G. y Miraldi, A. (1984). *Historia del movimiento obrero en el Uruguay. Desde sus orígenes hasta 1930*. EBO.
- Darnton, R. (2002). *La gran matanza de gatos y otros episodios de la historia de la cultura francesa*. FCE.
- De Micheli, M. (2006). *Las vanguardias artísticas del Siglo XX*. Alianza.
- De Torres Wilson, J. (2012). *Oribe*. Colección Los Caudillos. EBO.

- Demasi, C. (2019). *El 68 uruguayo, el año que vivimos en peligro*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Demasi, C., Marchesi, A., Markarian, V., Rico, A. y Yaffe, J. (2009). *La dictadura cívico-militar. Uruguay 1973-1985*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Dotta, M. (2011). *Oligarquías, militares y masones: la guerra contra el Paraguay y la consolidación de las asimetrías regionales*. Ediciones de la Plaza.
- Duby, G. y Perrot, M. (dirs.). (2018). *Historia de las mujeres*. Taurus.
- Dussel, I. y Gutiérrez, D. (comps.). (2006). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B. y Laguzzi, G. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf>
- Elliot, J.H. (2006). *Imperios del mundo atlántico. España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Taurus.
- Elorieta Salazar, F. y Elorieta Salazar, E. (2018). *Cusco y el Valle Sagrado de los Incas*. Sociedad PacaritampuHatha.
- Farge, A. (1991). *La atracción del archivo*. Edicions Alfons El Magnánim.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.
- Feliu, M. y Hernández, F. (2011). *Doce ideas clave: enseñar y aprender historia*. Graó.
- Ferguson, N. (2016). *El imperio británico. Cómo Gran Bretaña forjó el orden mundial*. Debate.
- Ferro, M. (2007). *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. FCE.
- Fontal, O. (coord.). (2020). *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial*. Conserjería de Cultura y Turismo de la Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050244.pdf>
- Fontals, O. (2013). *Educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Trea.
- Frega, A. (2007). *Pueblos y soberanía en la revolución artiguista. La región de Santo Domingo de Soriano desde fines de la colonia a la ocupación portuguesa*. EBO.
- Frega, A. e Islas, A. (coords.). (2001). *Nuevas miradas en torno al artiguismo*. Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Furman, M. y Larsen, M. (2020). *Aprendizaje basado en proyectos: ¿cómo llevarlo a la práctica? Documento 3. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Cíaesa.
- Gaddis, J. L. (2011). *Nueva historia de la Guerra Fría*. FCE.
- Galasso, G. (2001). *Nada más que historia. Teoría y metodología de la historia*. Ariel.

- Garavaglia, J. y Marchena, J. (2005). *América Latina, de los orígenes a la independencia*. Crítica.
- Gatto, H. (2017). *El cielo por asalto: el Movimiento de Liberación Nacional (Tupamaros) y la izquierda uruguaya (1963-1972)*. Sudamericana.
- Geulen, C. (2010). *Breve historia del racismo*. Alianza.
- Ginzburg, C. (2018). *Ojazos de madera. Nueve reflexiones sobre la distancia*. Península.
- Godechot, J. (1981). *Las revoluciones (1770-1799)*. Labor.
- González, N. (2006). *El valor educativo y el uso del patrimonio cultural*. Universidad Autónoma de Barcelona. https://pagines.uab.cat/neus.gonzalez/sites/pagines.uab.cat/neus.gonzalez/files/praxis_neusgonzalez.pdf
- Guerra, F. X. (1992). *Modernidad e independencias: ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Mapfre.
- Gutiérrez, N., Magallanes, M. y Román, A. (2017). La conceptualización e importancia del patrimonio en niñas y niños de primaria: una reflexión a partir de un libro de texto de 3.er grado en Zacatecas. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Camargo (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 1515-1531). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://drive.google.com/file/d/1q0l3DQcwk_olj9Uo4MdQe8E9fnZ0YnBX/view
- Hagen, M.R. y Hagen, R. (2016). *Los secretos de las obras de arte. 100 obras maestras en detalle*. Taschen.
- Halperin Dongui, T. (1997). *Historia contemporánea de América Latina*. Alianza.
- Hastings, M. (2013). *Se desataron todos los infiernos. Historia de la Segunda Guerra Mundial*. Crítica.
- Headrick, D. R. (2011). *El poder y el imperio. La tecnología y el imperialismo de 1400 a la actualidad*. Crítica.
- Henríquez, R., Carmona, A., Quinteros, A. y Garrido, M. (2018). *Leer y escribir para aprender historia. Secuencias para la enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hermet, G. (1983). *Totalitarismos*. FCE.
- Hobsbawm, E. (1987). *El mundo del trabajo*. Crítica.
- Hobsbawm, E. (1995). *Historia del siglo XX. 1914-1991*. Crítica.
- Iggers, G. (1998). *La ciencia histórica del siglo XX. Las tendencias actuales*. Labor.
- Iliffe, J. (2013). *África. Historia de un continente*. Akal.
- Jackson, C. y Larkin, M. (2002). Enseñar a los estudiantes a usar rúbricas. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 40-46.
- Janson, J. W. (1995). *Historia general del arte*. Alianza [4 tomos].
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Koyré, A. (2007). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI.

- Landes, D. (2008). *La riqueza y la pobreza de las naciones*. Crítica.
- Lefort, C. (1990). *La invención democrática*. Nueva Visión.
- Lessa, A. (1996). *Estado de guerra. De la gestación del golpe del 73 a la caída de la democracia*. Fin de Siglo.
- Lessa, A. (2012). *El pecado original. La izquierda y el golpe militar de febrero de 1973*. Sudamericana.
- Lessa, A. (2013). *La revolución imposible*. Penguin Random House.
- Lima Silvain, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Revista Virtualidad, Educación y Ciencia*, (8).
- Llanes, L. (2011). *Didáctica de la Historia en el siglo XXI*. Palabra de Clío.
- López Cantos, Á. (1992). *Juegos, fiestas y diversiones en la América española*. Mapfre.
- Lowe, N. (2010). *Guía ilustrada de la historia moderna*. FCE.
- Lucena, M. (coord.). (1992). *Historia de Iberoamérica. Tomo II: Historia Moderna*. Cátedra.
- Luzuriaga, J. C. (2009). *El football del novecientos. Orígenes y desarrollos del fútbol en el Uruguay (1875-1915)*. Taurus - Fundación Itau.
- Luzuriaga, J. C. y Díaz Buschiazzo, M. (2011). *Las batallas de Artigas, 1811-1820*. Torre del Vigía.
- Lynch, J. (2004). *Las revoluciones hispanoamericanas 1808-1826*. Ariel.
- MacLuhan, M. (1998). *La galaxia Gutenberg. Génesis del Homo typographicus*. Galaxia Gutenberg.
- MacLuhan, M. y Powers, B. R. (2015). *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI. La globalización del entorno*. Gedisa.
- Macneill, William y Macneill, J. R. (2010). *Las redes humanas. Una historia global del mundo*. Crítica.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana.
- Maiztegui Casas, L. (2012). *Caudillos*. Tomo I y II. Planeta.
- Maiztegui Casas, L. (2014). *Doctores*. Planeta [2 volúmenes].
- Maiztegui Casas, L. (2014). *Orientales. Una historia política del Uruguay*. Planeta.
- Marchesi, A. (2019). *Hacer la revolución*. Siglo XXI.
- Maronna, M. (2022). *Prendidos al dial. La radio en Uruguay, de la periferia al centro de la cultura (1922-1940)*. Planeta.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Melogno, T. (2012). *Artigas*. Colección Los Caudillos. EBO.
- Mena Segarra, E. (1981). *Aparicio Saravia. Las últimas patriadas*. EBO.
- Miege, J. L. (1969). *Expansión europea y descolonización de 1870 a nuestros días*. Nueva Clío.

- Millot, J. y Bertino, M. (1991). *Historia económica del Uruguay*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Mínguez, V. y Rodríguez, I. (2012). La historia cultural de las imágenes: Una propuesta metodológica en la Universitat Jaume I, aplicada al arte de la Edad Moderna. *Archivo de arte valenciano*, 93, 175-194 [disponible online].
- Moreau, P. F. (1978). *Las raíces del liberalismo: una antología*. Éditions du Seuil.
- Moreno Seco, M. (2000). *Las imágenes de la persuasión. Materiales gráficos para la enseñanza de la Historia Contemporánea*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, España.
- Morgan, K. (2017). *Cuatro siglos de esclavitud trasatlántica*. Crítica.
- Morin, E. (1983). *Qué es el totalitarismo*. Anthropos.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Narcea.
- Nahum, B. (2016). *Breve historia del Uruguay independiente*. EBO.
- Nolte, E. (1996). *La guerra civil europea 1917-1945*. FCE.
- Notaro, J. (1984). *La política económica en el Uruguay (1968-1984)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Oddone, J., París de Oddone, B. y Faraone, R. (1998). *Cronología comparada de la historia del Uruguay*. Udelar.
- Onrubia, J. (2002). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala., *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Gray.
- Osterhammel, J. y Jansen, J. C. (2019). *Colonialismo. Historia, formas, efectos*. Siglo XXI.
- Padrón Favre, O. (2004). *Los charrúas minuanes en su etapa final*. Tierradentro.
- Palomeque, A. L. (2011). *José Pedro Varela y su tiempo*. ANEP-CFE.
- Palomeque, A. L. (coord.). (2012). *Historia de la educación uruguaya*. Ediciones de la Plaza [4 tomos].
- Peluffo, G. (2015). *Historia de la pintura*. EBO.
- Pérez Gómez, A. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Homo Sapiens.
- Pérez, G. (2021). *Un barrio, mil historias. Montevideo en el pasado, presente y futuro*. Aguilar.
- Perkins, D. (2017). *Educar para un mundo cambiante ¿Qué necesitan aprender realmente los estudiantes para el futuro?* Ediciones SM.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Gray.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los estudiantes. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Petit-Muñoz, E. (1956). *Artigas y su ideario a través de seis series documentales*. Udelar.
- Petit-Muñoz, E. (1988). *Artigas: federalismo y soberanía*. Udelar.

- Pi Hugarte, R. (2014). *Los indios del Uruguay*. EBO.
- Pivel Devoto, J. E. (1952). *Raíces coloniales de la Revolución Oriental de 1811*. Medina.
- Prats Cuevas, J. (2011). *Complementos de la geografía e historia*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Graó.
- Prats Cuevas, J. (coord.). (2011). *Investigación y buenas prácticas*. Graó.
- Prats J. y Santacana, J. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en educación básica*. Universidad Pedagógica Federal, Gobierno de México.
- Prieto, F. (1989). *La Revolución francesa*. Colección La Historia en sus textos. Ediciones Istmo.
- Procacci, G. (2004). *Historia General del siglo XX*. Crítica.
- Quevedo, I. (2017). Enseñar historia a través del juego. En P. Latapí, J. Blázquez y S. Cargado (comps.). *Caminos en la enseñanza de la historia* (pp. 721-735). Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. https://www.researchgate.net/publication/320991465_Caminos_de_la_ensenanza_de_la_historia
- Rama, G. (1989). *La democracia en el Uruguay: una perspectiva de interpretación*. Arca.
- Ramírez Ruiz, R. (2018). *Historia de China contemporánea. De las guerras del Opio a nuestros días*. Síntesis.
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores.
- Real de Azúa, C. (1961). *El patriciado uruguayo*. Asir.
- Real de Azúa, C. (1991). *Los orígenes de la nacionalidad uruguaya*. ARCA.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. (1998). *Crónica general del Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental [véase los tomos correspondientes].
- Reyes Abadie, W., Bruschera, O. y Melogno, T. (1971). *El ciclo artiguista*. Margarita Silberberg Editor.
- Reyes Abadie, W., Bruschera, O. y Melogno, T. (1970). *La Banda Oriental: pradera, frontera y puerto*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Ribeiro, A. (1991). *Historia e historiadores nacionales 1940-1990*. Ediciones de la Plaza.
- Ribeiro, A. (2013). *Los muy fieles. Leales a la corona en el proceso revolucionario rioplatense, Montevideo-Asunción, 1810-1820*. Planeta [2 tomos].
- Ribeiro, A. (2016). *Tiempos de Artigas*. Planeta.
- Rilla, J. (2008). *La actualidad del pasado: Usos de la historia en la política de partidos del Uruguay, 1942-1972*. Debate.
- Rilla, J. y Yaffé, J. (2021). *Partidos y movimientos políticos en Uruguay. Blancos, colorados, izquierdas*. Crítica.
- Roedier, I., Brown, P. y McDaniel, M. (2018). *Aprendételo. La ciencia del aprendizaje exitoso*. Paidós.

- Ruiz Martín, H. (2020). *Aprendiendo a aprender*. Vergar.
- Sala de Touron, L., De la Torre, N. y Rodríguez, J. (1967). *Estructura económico-social de la colonia*. Pueblos Unidos.
- Sala de Touron, L., De la Torre, N. y Rodríguez, J. (1968). *Evolución económica de la Banda Oriental*. Pueblos Unidos.
- Sala de Touron, L., De la Torre, N. y Rodríguez, J. (1987). *Artigas y su revolución agraria, 1811-1820*. Siglo XXI.
- Salvador, J. L. (2004). *El deporte en Occidente*. Cátedra.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (eds.). (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (1.ª ed.). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sanguinetti, J. M. (2008). *La agonía de una democracia*. Taurus.
- Sansone de Martínez, E. (1995). *El teatro en el Uruguay en el siglo XIX*. Editorial Surcos.
- Savransky, N. Laguzzi, G. y Cappelletti, G. (2019) *¿Cómo evaluar proyectos y el aprendizaje basado en problemas?* Buenos Aires, Ministerios de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Schinca, M. (2003). *Boulevard Sarandí*. EBO.
- Schinca, M. (2014). *Mujeres desconocidas del pasado montevideano*. EBO.
- Serna, J. y Pons, A. (2005). *La historia cultural. Autores, obras, lugares*. Akal.
- Service, R. (2016). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Crítica.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En R. Brennan (ed.). *Educational measurement*. ACE - Preager.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1) 153-189.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Swartz, R. J. Costa, A., Beyer, B., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los estudiantes las competencias del siglo XXI*. SM.
- Thompson, E. P. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Capitán Swing Libros.
- Tkocz, I. y Trujillo, J. (2018). Historia y sus métodos; el problema de la metodología en la investigación histórica. *Revista Debates por la Historia*, 6(1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/303/3031315006/3031315006.pdf>
- Travieso, C. (1923). *¡Montem vídeo! Origen del nombre de Montevideo*. Imprenta Latina.
- Trochón, Y. (2022). *Las pacifistas en un mundo de catástrofes (1914-1945)*. Fin de Siglo.
- Vanger, M. (1989). *¿Reforma o revolución? La polémica Batlle-Mibelli, 1917*. EBO.
- Vanger, M. (1991). *El país modelo: José Batlle y Ordoñez, 1907-1915*. EBO.
- Vanger, M. (1992). *José Batlle y Ordoñez, el creador de su época: 1902-1907*. EBO.

- Vanger, M. (2009). *José Batlle y Ordóñez, el creador de su época: 1915-1917.*, EBO.
- Varela, G. (1988). *De la república liberal al estado militar. Uruguay 1968-1973.* Ediciones del Nuevo Mundo.
- Varese, J. A. (2019). *Fotografías y fotógrafos en Uruguay, 1870-1930.* EBO.
- Varese, J. A. y Olivera Chirimini, T. (2018). *Candombe.* EBO.
- Vázquez D'Elía, J. (2012). *Batlle.* Colección Los Caudillos. EBO.
- Vicens Vives, J. (1999). *Historia General Moderna. Siglos XVIII-XX.* Ediciones Vicens Vives.
- Vidart, D. (1997-2000). *La trama de la identidad nacional.* EBO.
- Vidart, D. (1999). *El Uruguay visto por los viajeros.* EBO.
- Vidart, D. (2007). *El tango y su mundo.* EBO.
- Vidart, D. (1997-2000). *La trama de la identidad nacional.* EBO.
- Vidart, D. (1999). *El Uruguay visto por los viajeros.* EBO.
- Vidart, D. (2007). *El tango y su mundo.* EBO.
- Vidart, D. (2010). *El mundo de los charrúas.* EBO.
- VV.AA. (2000). *Colección Historia Uruguaya.* EBO. [Véase los tomos correspondientes].
- VV.AA. (2000). *Historia general de América Latina.* Ediciones Unesco - Editorial Trotta.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.
- Worsley, P. (1966). *El Tercer Mundo.* Siglo XXI.
- Zea, L. (1986). *América latina en sus ideas.* Siglo XXI.
- Zorgbibe, C. (1997). *Historia de las relaciones internacionales.* Alianza.
- Zubillaga, C. (2011). *Cultura popular en el Uruguay de entre siglos (1870-1910).* Linardi y Risso.
- Zubok, V. M. (2007). *Un imperio fallido. La Unión Soviética durante la Guerra Fría.* Crítica.

Formación para la Ciudadanía

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Formación para la Ciudadanía se encuentra en el campo Social y Humanístico. Su incorporación en la malla curricular implica una mirada holística y problematizadora del ser ciudadano en la sociedad actual. Su finalidad es promover espacios de construcción colectiva, donde repensar la ciudadanía desde una concepción sociojurídica y sociocultural, de implicación, integrando lo diverso, heterogéneo, para concebirla como un proceso activo (de construcción y deconstrucción constante) en el que el ser humano persigue el reconocimiento de determinados espacios y derechos.

El significado del concepto de ciudadanía ha ido cambiando y problematizando en el devenir histórico. Para Marshall (1949), la ciudadanía implica ser miembro de una comunidad política y tener derechos y obligaciones.

La formación que se desarrolla favorece la generación de espacios de intercambio para el fortalecimiento de la ciudadanía en una democracia representativa.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Se expresa y desarrolla estrategias de comunicación contextualizadas, para referirse a temáticas vinculadas a fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

CE2. Indaga con la guía del docente e identifica y propone posibles soluciones ante diversas situaciones del entorno social, para reconocerlo y transformarlo; a través de formas creativas, mostrándose sensible ante sus propias creaciones y la de los otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE3. Comienza a reconocer problemas sociales, identificando diferentes puntos de vista, construyendo nuevas alternativas a situaciones concretas; para diferenciar emociones de argumentos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Intrapersonal.

CE4. Comienza a reflexionar acerca del uso de Internet y las redes sociales, con relación al manejo de los datos personales para resolver problemas de la vida cotidiana. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Reconoce y utiliza los recursos disponibles para el acceso a la información, que le permitan comprender los distintos fenómenos sociales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Metacognitiva, Intrapersonal.

CE6. Comienza a reconocer sus emociones y sentimientos en la construcción de su identidad, en vínculo con las demás personas, para explorar su entorno y transformarlo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros.

CE7. Identifica problemas vinculados con la realidad social y posibles alternativas de resolución, para llevar adelante un proyecto de manera colaborativa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros.

CE8. Comienza a internalizar habilidades sociales que le permiten interactuar con los otros, para participar en actividades colectivas de su comunidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relacionamiento con los otros, Intrapersonal.

CE8.1. Reconoce estereotipos y prejuicios que obstaculizan el desarrollo pleno de la persona y de los demás, para interactuar en su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relacionamiento con los otros, Intrapersonal.

CE9. Identifica derechos y responsabilidades y reconoce su implicancia para la vida democrática. Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE10. Reconoce y valora la diversidad en sus prácticas cotidianas para la vida en sociedad. Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE10.1. Promueve iniciativas para mejorar su entorno escolar y comunitario, de forma democrática, valorando la opinión del otro y el respeto mutuo. Contribuye a las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

Contenidos específicos, criterios de logro de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
El niño como sujeto de derechos. Deberes y responsabilidades en la familia.	CE1, CE10.1	Reconoce que es un sujeto de derechos, expresa sus deberes y responsabilidades en la familia desarrollando estrategias de comunicación. Promueve y participa como sujeto de derechos de iniciativas que contribuyen a la mejora del entorno escolar y comunitario.
El valor del trabajo para la vida humana en el marco de los derechos humanos. Igualdad y no discriminación.	CE8.1	Reconoce y valora el trabajo como un derecho humano que contribuye al desarrollo pleno de la persona y de la sociedad, a través de actividades mediadas. Identifica estereotipos y prejuicios, valorando la igualdad y la no discriminación, por medio de la interacción con su entorno.
El valor de la norma frente al conflicto de intereses. El consenso, el disenso. El acuerdo.	CE7	Identifica problemas vinculados con la realidad social y posibles alternativas reconociendo el valor de la norma, del consenso y el acuerdo, por medio de la participación en proyectos colectivos.

<p>La democracia como forma de vida. La participación democrática en diferentes grupos de pertenencia. La participación como construcción de ciudadanía. El uso crítico de la información digital.</p>	<p>CE1, CE4, CE5, CE7</p>	<p>Reconoce la democracia como una forma de vida y participa en instancias que contribuyan a la construcción de ciudadanía, a través de la interacción con otros. Inicia la reflexión sobre el uso crítico de la información digital y el impacto en su vida cotidiana. Reconoce y hace un uso crítico de la información digital, que le permite comprender los fenómenos sociales, a través de la indagación y la mediación. Reconoce la importancia de la participación democrática y de los grupos de pertenencia y se involucra en proyectos colaborativos que la sustenten.</p>
<p>La relación entre identidad y etnia en la construcción de la identidad nacional. -La diversidad de creencias y sus orígenes: indígena, afro, europea y asiática.</p>	<p>CE8.1, CE10</p>	<p>Identifica la relación entre identidad y etnia y su incidencia en la construcción de la identidad nacional, reconociendo los estereotipos y prejuicios que interfieren en el desarrollo pleno de la persona y de los demás. Reconoce y valora la diversidad de creencias y sus orígenes a través de la interacción con otros y de la construcción de identidad.</p>
<p>Ciudadanos que transitan. Principales normas y señales de tránsito dirigidas al ciudadano como peatón y como usuario de transporte colectivo.</p>	<p>CE8, CE10.1</p>	<p>Identifica y comienza a internalizar como ciudadano las principales normas y señales de tránsito que lo involucran; para ello interactúa con otros y participa de actividades colectivas en su comunidad. Reconoce y participa como ciudadano de iniciativas para mejorar su entorno, lo hace a través de la interacción con otros, valorando la opinión del otro, promoviendo el respeto.</p>

<p>Migración Diferentes situaciones que enfrentan los migrantes en el lugar de destino; Marco legal. Ley 18250 en Uruguay. La Convención en tus manos. Adaptación para infancias.</p>	<p>CE3, CE8.1</p>	<p>Identifica las problemáticas sociales que afectan a los migrantes, reconoce diferentes puntos de vista distinguiendo emociones de argumentos y participa en actividades que contemplen y valoren a esta población. Reconoce estereotipos y prejuicios que limitan el desarrollo pleno de los migrantes, indaga sobre la normativa en nuestro país que los ampara e inicia la reflexión por medio de la interacción con otros.</p>
<p>La actitud violenta como respuesta a otra actitud violenta.</p>	<p>CE6, CE7</p>	<p>Reconoce la violencia y su incidencia en sus emociones y sentimientos, y participa en actividades colaborativas que tienen por finalidad concientizar y transformar su entorno. Identifica la violencia como un fenómeno social problemático y plantea posibles alternativas de resolución en su entorno escolar, por medio de actividades colaborativas.</p>
<p>Los roles de género en diferentes culturas.</p>	<p>CE8.1</p>	<p>Indaga e identifica sobre los roles de género en diferentes culturas, reconociendo estereotipos y prejuicios, haciendo uso de diferentes formatos y dispositivos.</p>

Contenidos específicos, criterios de logro de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
El derecho a la integridad física y moral. El derecho a la intimidad. Lo íntimo, lo público, lo privado.	CE8.1, CE4	Identifica estereotipos y reconoce prejuicios que limitan el desarrollo y la expresión propia y de los otros frente a situaciones que considera injustas. Desarrolla conductas de autocuidado y de cuidado hacia las demás personas, que comparten su entorno. Identifica con mediación del adulto, los riesgos que implica el uso de los datos personales en dispositivos, Internet y redes. Reconoce situaciones de la vida cotidiana, donde la tecnología impacta frente a los derechos de las personas.
La mediación como forma de resolución de conflictos.	CE2, CE3.	Resuelve sencillas situaciones de su entorno escolar, donde utiliza la mediación como alternativa de resolución. Explora y propone soluciones para la resolución de conflictos de su entorno inmediato. Reconoce e integra diversos puntos de vista en la resolución de conflictos.

<p>La democracia como forma de gobierno. Gobierno nacional y departamental. Principales competencias y relaciones.</p>	<p>CE9, CE8, CE10.1</p>	<p>Ejemplifica en forma concreta acerca de la diferencia entre Gobierno nacional y local. Identifica los órganos de gobierno departamental presentes en su localidad o lo más cercano al lugar donde vive. Reconoce las funciones que le competen a los órganos de gobierno nacional y departamental. Participa activamente en actividades colectivas que implican un beneficio para su comunidad. Se involucra en proyectos colaborativos para mejorar su entorno, reconociéndose como sujeto con derechos y responsabilidades.</p>
<p>El cuidado, el respeto y la solidaridad como valores del ciudadano frente al tránsito.</p>	<p>CE10.1</p>	<p>Participa de forma respetuosa en diferentes situaciones como transeúnte. Colabora con otras personas cuando presentan dificultades para manejarse en el tránsito.</p>
<p>Migración Los migrantes y su lucha por la igualdad de derechos en el mundo del trabajo.</p>	<p>CE3</p>	<p>Identifica diferentes situaciones que viven los migrantes a partir de historias de vida. Reconoce situaciones de desigualdad frente al mundo laboral a partir de estudios de casos.</p>
<p>La construcción de ciudadanía en los entornos digitales. Desafíos y oportunidades.</p>	<p>CE4</p>	<p>Analiza el contexto y la fiabilidad de la información que se encuentra en Internet, con la mediación de un adulto. Distingue formas segura o no seguras del manejo de los datos personales en Internet.</p>

Las actitudes violentas en espectáculos públicos.	CE7, CE8, CE10.1	<p>Construye alternativas en la resolución de conflictos, vinculados a la violencia en los espectáculos públicos.</p> <p>Desarrolla hábitos de convivencia saludables en situaciones de su vida cotidiana.</p> <p>Participa en instancias y procesos de toma de decisiones democráticas en el ámbito escolar y en su comunidad.</p>
---	------------------	---

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

El Plan EBI propone como uno de sus objetivos el logro de aprendizajes significativos, a través de una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Al otorgarle protagonismo, lo alienta a explorar sus potencialidades y a desarrollar nuevas habilidades.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado que los relacione con los ya adquiridos y con su entorno.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y promueve su formación competencial. Por esto es importante trabajar por centros de interés de los estudiantes, a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social, en escenarios reales.

Las metodologías activas se basan en y generan propuestas a partir de

- una visión compleja del entorno;
- situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción;
- el diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias;
- un clima de aula que habilite a la participación auténtica,
- de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

Podemos citar a modo de ejemplo de lo anterior:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje basado en problemas
- Aula invertida
- Trabajo colaborativo/cooperativo
- Análisis de caso (Método de caso)
- Debate
- Trabajos de indagación
- Gamificación
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización ¹

Orientaciones para la evaluación

La educación básica integrada (EBI) plantea como paradigma de evaluación la evaluación formativa, entendida esta como una propuesta contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje. El objetivo fundamental de la evaluación formativa, al igual que en la evaluación sumativa, es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias implementadas en diálogo con las demandas de los estudiantes, y la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas por el docente.

La evaluación formativa es continua, en la medida que valora el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante todo el trayecto recorrido junto al docente. Por lo mismo, ha de construirse desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Al respecto, Brookhart (2008) expresa que el poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Tiene entonces una finalidad diferente a la de la evaluación sumativa, que es movilizar los aprendizajes. Por tratarse de procesos continuos que evidencian información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la evaluación es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, al tiempo que refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos (Anijovich y Capelletti, 2017).

La evaluación formativa es auténtica cuando está diseñada de forma contextualizada y busca la promoción de una variedad de estrategias que habiliten al estudiante a lograr aprendizajes que le permitan su trasposición a situaciones externas al aula. Desde esta perspectiva, tan importante como la evaluación es la retroalimentación, que aporta a la construcción de estrategias de autorregulación en el estudiante y a la concreción de la metacognición. Con este propósito, el docente ha de generar espacios de feedback (Wiggins y McTighe, 2005) a partir de una planificación que reserve los tiempos pedagógicos para ello, y ha de diseñar actividades en sintonía.

¹ Las metodologías activas que se mencionan a modo de ejemplo, en este tramo, deben ser adecuadas y adaptadas a los intereses y habilidades de los niños en esta franja etaria.

Es este un requisito fundamental para que los estudiantes puedan ser escuchados y tomen conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

En relación con lo anterior, Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, y que sean sujetos activos en su aprendizaje en lugar de meros receptores pasivos. Por tanto, la autonomía de los estudiantes se logra también mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), al generar la posibilidad de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje junto al de sus compañeros, y los motiva a continuar. Al mismo tiempo, cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Otro aspecto vinculado a la evaluación formativa es su rol como elemento de motivación del estudiante para aprender, y la capacidad del docente para comprenderlo. Esto permite la toma de decisiones en la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar los procesos de aprendizaje que llevan adelante los estudiantes.

Desde esta perspectiva, existen momentos relevantes del proceso de evaluación formativa, que comienza con la determinación de los aprendizajes a desarrollar desde el marco curricular, la recolección de la evidencia a través de instrumentos, procedimientos o dispositivos, el juicio integrativo para determinar niveles de logro de los aprendizajes a alcanzar y el análisis de la información recolectada para la retroalimentación. En ese inicio, la recogida de información o datos se constituyen en evidencia de los aprendizajes construidos por los estudiantes. Adquieren importancia, en este sentido, los instrumentos que permiten al docente analizar e interpretar los logros alcanzados para tomar decisiones e identificar la apropiación de las competencias específicas por los estudiantes.

A manera de ejemplo de esta modalidad de evaluación, podemos aludir a las instancias de evaluación dialogada formativa (Anijovich y Capeletti, 2017) y a la elaboración de rúbricas, entre otras. Ambas se estructuran a partir de documentos o asistentes que permiten interpretar los avances en los aprendizajes. En el caso de las rúbricas, su uso representa una oportunidad para la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación. Gil y Padilla (2009) afirman que la autoevaluación «supone dar participación a los estudiantes en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios» (p. 47), mientras que la coevaluación implica «la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros» (p. 50).

Por último, la evaluación colaborativa o heteroevaluación es aquella en la que participan conjuntamente docentes y estudiantes, quienes a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación. En este contexto, el rol del docente es de guía, problematizador y

mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento desarrollando el espíritu crítico, sensibilidad, empatía y autonomía. El aprendizaje desde esta concepción pasa a ser activo y dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas. A partir de los actores involucrados, los contextos y las decisiones pedagógicas asumidas respecto al proceso de evaluación, se puede hablar de un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas que permitirá:

- comprender y clarificar las intenciones y criterios de logro;
- diseñar actividades que ofrezcan evidencias del aprendizaje del estudiante;
- motivar a los estudiantes a participar en la co-construcción de aprendizaje hacia sus pares;
- implicar a cada estudiante en su propio aprendizaje.

Bibliografía de referencia

- ANEP - Ceibal. (2022). *Ciudadanía digital: cartografía para docentes*. Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. Summa. https://www.summaedu.org/wpcontent/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompresed.pdf>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2.^a ed. Paidós Ibérica.
- Brookhart, S. M. (2008). *¿Cómo dar retroalimentación efectiva a sus estudiantes?* ASCD Publications. <https://comunicaticsite.files.wordpress.com/2019/08/5-retroalimentacion-efectiva.pdf>
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluacion_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D., Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24. [https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2209/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1\(1\)_924.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2209/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1(1)_924.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Glaser, B.G. (2004). Remodeling Grounded theory. *Forum Qualitative Social Research*, 5(2).
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Morduchowicz, R. (2020). *Ciudadanía digital. Curriculum para la Formación Docente*. Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BYSA 3.0 IGO)

- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Sánchez, M. y otros. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Primera edición UNAM, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. Unam. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó. https://www.academia.edu/14417643/SANMARTI_N_10_IDEAS_CLAVE_EVALUAR_PARA_APRENDER
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea de Ediciones.
- Santos Guerra, M. (2017). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Define y explica conceptos relacionados a temáticas sociales, a partir del intercambio con sus pares, para vincularse en diferentes contextos cotidianos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Identifica y expone de manera crítica las problemáticas de su comunidad, buscando concientizar y dar a conocer la implicancia de vivir en el marco de los derechos humanos, para su defensa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico.

CE3. Compara, reconoce y valora las diferencias entre su propia producción creativa y la de los demás, en temas que lo desafían. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Intrapersonal.

CE4. Reconoce la importancia del uso de determinadas estrategias como ciudadano digital, para un adecuado manejo de los datos personales en internet. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Toma conciencia de su corporalidad y de sus fortalezas y debilidades para resolver aquellos conflictos donde interviene la violencia, y así tomar decisiones en consecuencia. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Metacognitiva.

CE6. Comienza a construir su proyecto de realización personal a través de metas alcanzables, teniendo en cuenta sus características personales, para insertarse como ciudadano activo en la sociedad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Planifica y organiza acciones que le permiten interactuar e incidir en el entorno que lo rodea para la construcción de una ciudadanía activa. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

CE8. Reconoce el respeto por el vínculo con el otro teniendo en cuenta los derechos y las responsabilidades para una convivencia democrática. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE9. Identifica derechos y responsabilidades y reconoce su implicancia para la vida democrática. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE10. Participa y promueve acciones desde el marco de los derechos humanos en los diferentes grupos que integra, para analizar las problemáticas de su comunidad de manera crítica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE11. Utiliza la tecnología de forma crítica, responsable y creativa en espacios de intercambio y producción, para generar diferentes formatos que sean accesibles y equitativos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Relación con los otros.

CE12. Participa en espacios digitales de intercambio y producción, para generar diferentes formatos que sean accesibles y equitativos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital.

CE13. Respeta derechos y asume responsabilidades proponiendo instancias de toma de decisiones democráticas en su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local global y digital, Pensamiento crítico.

Contenidos específicos, criterios de logro de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
Diferentes funciones que cumplen las familias: -afectiva; -protección social; -transmisión cultural; -mantenimiento de una historia compartida.	CE8	Identifica a través de diferentes narrativas las diferentes funciones que cumplen las familias durante el proceso de socialización.
		Analiza distintos tipos de familias teniendo en cuenta los derechos y responsabilidades que les competen.
Los derechos de los trabajadores. El derecho a la seguridad social. Protección en casos de enfermedad, desempleo, retiro.	CE2	Identifica en diversas situaciones de su entorno los derechos de los trabajadores.
		Explica diferentes escenarios vinculados a la protección que brinda la seguridad social a los trabajadores.
Diversas formas de habitar los entornos digitales: usuarios consumidores, prosumidores y productores.	CE12, CE4	Analiza y selecciona los contenidos que se encuentran en los entornos digitales con una actitud crítica, creativa y reflexiva.
		Recupera información y contenidos en diferentes formatos reutilizándola en actividades académicas y de su vida social.
		Reconoce los riesgos y las oportunidades que se presentan en los entornos digitales.

La participación democrática en espacios de construcción colectiva.	CE1, CE12	Se posiciona y argumenta de manera válida en relación con la participación democrática en espacios de construcción colectiva frente a situaciones de su entorno cercano.
		Analiza y organiza información relevante para su participación democrática justificando sus elecciones.
		Participa en proyectos de su interés que contribuyen a la mejora de su entorno, por medio del trabajo colaborativo.
Ciudadanos naturales y legales. Poblaciones migrantes.	CE10, CE2	Identifica derechos y responsabilidades y reconoce su implicancia en la vida democrática.
		Analiza en el marco de los derechos humanos las diferentes situaciones que viven los migrantes.
		Identifica y promueve la solidaridad entre sus pares y la defensa de los derechos humanos en el aula y el centro educativo.
Los vínculos intergeneracionales en la sociedad.	CE1, CE8	Identifica y demuestra los vínculos intergeneracionales en la sociedad, por medio de actividades colaborativas. Utiliza estrategias comunicativas que le permiten generar acuerdos para una convivencia armónica.
		Identifica la perspectiva de derechos y se vincula en su vida cotidiana incluyendo todas las opiniones.

<p>La democracia como forma de gobierno.</p> <p>- Las características del gobierno uruguayo.</p> <p>La Constitución de la República.</p> <p>- Los principios fundantes: soberanía popular, separación de poderes y sufragio universal.</p>	CE9	<p>Reconoce relaciones dinámicas entre su entorno cercano y la democracia como forma de gobierno.</p>
		<p>Se identifica como ciudadano activo con derechos y responsabilidades frente a situaciones que implican vivir en democracia.</p>
<p>Ciudadanía digital:</p> <p>Identidad digital.</p> <p>Conformación de la huella digital.</p> <p>Oportunidades y desafíos.</p>	CE3, CE11	<p>Identifica las acciones que conforman su huella digital y reflexiona con otros sobre sus oportunidades y desafíos.</p>
		<p>Describe situaciones donde el uso de la tecnología puede ser una oportunidad, así como situaciones de riesgo que lo involucran personalmente o a terceras personas.</p>
		<p>Utiliza la tecnología de manera creativa y reflexiva en los entornos digitales, por medio de los cuales resuelve problemas, genera ideas, comparte proyectos y participa en la sociedad.</p>
<p>Autoidentificación y vínculos afectivos con otras personas.</p>	CE8	<p>Interactúa y se vincula con sus pares, tomando conciencia de sus derechos y responsabilidades en situaciones cotidianas, de manera respetuosa y solidaria.</p>
		<p>Identifica y respeta la diversidad en sí mismo y en el otro.</p>

Contenidos específicos, criterios de logro de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
Los referentes adultos familiares como garantes de los derechos de los NNA.	CE7, CE8	Propone soluciones como ciudadano frente a situaciones de la vida cotidiana considerando los recursos y el contexto.
		Analiza situaciones y ensaya respuestas en casos de estudio donde los derechos de los NNA se ven vulnerados.
		Genera vínculos asertivos con sus pares responsables de hacer efectivos y garantizar los derechos de los NNA.
		Integra y reconoce redes de apoyo más allá de su entorno cercano, a las que podría recurrir frente a diferentes situaciones, con mediación docente.
Ámbitos de negociación salarial. Derechos y garantías para las diferentes partes que intervienen.	CE7, CE13	Reconoce a trabajadores y empleadores como sujetos de derechos y obligaciones en el ámbito laboral. Identifica los intereses de las diferentes partes frente a una situación de negociación. Explica con argumentos válidos las posturas de unos y otros por medio de la interacción con sus pares.
		Aporta su visión e impronta personal atendiendo a los derechos y responsabilidades, valorando la opinión del otro y el respeto mutuo.

La libertad de expresión y de opinión. Garantías constitucionales.	CE14	Ejemplifica con problemáticas reales estas libertades desde un marco de derechos humanos acorde a su edad e intereses.
		Justifica y toma postura frente a situaciones donde existen censuras a la libertad de expresión, a través de casos de estudio.
Cultura de paz como alternativa a diferentes formas de autoritarismo.	CE2, CE8	Identifica y desarrolla saberes y actitudes frente a situaciones singulares que emergen de la cotidianeidad escolar que generan malestares y violencia.
		Reconoce y promueve una cultura para la paz, a través de la participación en espacios de diálogo colectivo, donde se construyen acuerdos desde la confianza, el disfrute y la pertenencia.
Las soberanías nacionales en el contexto internacional. - El Gobierno y el Estado. El sistema político uruguayo. -Partidos políticos.	CE7, CE9	Selecciona y organiza la información relativa al Gobierno y los partidos políticos, identificando cómo funcionan los espacios de participación.
		Analiza diferentes situaciones y expone las características de un Estado soberano y sus vinculaciones con otros estados.
Las generaciones de derechos humanos y los contextos en que se crearon, con énfasis en los derechos humanos de cuarta y quinta generación.	CE7, CE2	Integra saberes acerca del contexto en que surgen las generaciones de derechos humanos y su incidencia en la vida cotidiana.
		Vincula los diferentes derechos humanos con problemáticas de la vida cotidiana y reflexiona acerca de su impacto.

Ciudadanía global. Migrantes.	CE2	Analiza con una mirada crítica las situaciones que viven las personas migrantes en el marco de los derechos humanos.
		Identifica de forma empática y solidaria las situaciones que viven los migrantes con relación al acceso en el cumplimiento de sus derechos.
La violencia que genera la exclusión social por efecto de las drogas.	CE5	Identifica y reflexiona sobre los riesgos que implica el uso de drogas, por medio de actividades colaborativas.
		Reflexiona y actúa de manera crítica y responsable en situaciones con sus pares donde se presentan conflictos bajo los efectos de sustancias nocivas.
Información y desinformación. Bienestar digital. Tiempo de permanencia frente a las pantallas. Uso controlado.	CE4, CE11	Reconoce y distingue entre información confiable, engañosa y falsa en diferentes formatos textuales.
		Identifica diferentes momentos del día y la noche para realizar actividades, en los que el uso de las pantallas es imprescindible y otros en los que no lo es. Hace un uso racional y crítico del tiempo de exposición frente a los dispositivos móviles.
La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal.	CE6	Incorpora y desarrolla una actitud responsable por el cuidado de su cuerpo y el de las otras personas.
		Comienza a tomar decisiones en la construcción de su sexualidad a nivel personal para alcanzar las metas que se propone.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

El Plan EBI propone como uno de sus objetivos el logro de aprendizajes significativos, a través de una metodología que sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje. Al otorgarle protagonismo, lo alienta a explorar sus potencialidades y a desarrollar nuevas habilidades.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo es un proceso cognitivo que desarrolla nuevos conocimientos, para que sean incorporados a la estructura cognitiva del estudiante, conocimientos que solo pueden surgir si los contenidos tienen un significado que los relacione con los ya adquiridos y con su entorno.

Según Glaser (2004), la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, que concibe el aprendizaje como un proceso constructivo y promueve su formación competencial. Por esto es importante trabajar por centros de interés de los estudiantes, a partir de unidades curriculares relacionadas a problemas de la realidad social, en escenarios reales.

Las metodologías activas se basan en y generan propuestas a partir de

- una visión compleja del entorno;
- situaciones auténticas de la realidad que orientan a la acción;
- el diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen las diferentes dimensiones de las competencias;
- un clima de aula que habilite a la participación auténtica,
- de confianza hacia el estudiante y de respeto hacia opiniones divergentes.

Podemos citar a modo de ejemplo de lo anterior:

- Aprendizaje basado en proyectos (ABP)
- Aprendizaje basado en problemas
- Aula invertida
- Trabajo colaborativo/cooperativo
- Análisis de caso (Método de caso)
- Debate
- Trabajos de indagación
- Gamificación
- Estrategias que apunten al planteo de interrogantes y a la problematización.¹

¹ Las metodologías activas que se mencionan a modo de ejemplo, en este tramo, deben ser adecuadas y adaptadas a los intereses y habilidades de los niños en esta franja etaria.

Orientaciones para la evaluación

La educación básica integrada (EBI) plantea como paradigma de evaluación la evaluación formativa, entendida esta como una propuesta contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje. El objetivo fundamental de la evaluación formativa, al igual que en la evaluación sumativa, es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias implementadas en diálogo con las demandas de los estudiantes, y la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas por el docente.

La evaluación formativa es continua, en la medida que valora el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante todo el trayecto recorrido junto al docente. Por lo mismo, ha de construirse desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Al respecto, Brookhart (2008) expresa que el poder de la evaluación formativa reside en su enfoque de atención tanto a los factores cognitivos como a los motivacionales. Tiene entonces una finalidad diferente a la de la evaluación sumativa, que es movilizar los aprendizajes. Por tratarse de procesos continuos que evidencian información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje, la evaluación es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, al tiempo que refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos (Anijovich y Capelletti, 2017).

La evaluación formativa es auténtica cuando está diseñada en forma contextualizada y busca la promoción de una variedad de estrategias que habiliten al estudiante a lograr aprendizajes que le permitan su trasposición a situaciones externas al aula. Desde esta perspectiva, tan importante como la evaluación es la retroalimentación, que aporta a la construcción de estrategias de autorregulación en el estudiante y a la concreción de la metacognición. Con este propósito, el docente ha de generar espacios de feedback (Wiggins y McTighe, 2005) a partir de una planificación que reserve los tiempos pedagógicos para ello, y ha de diseñar actividades en sintonía. Es este un requisito fundamental para que los estudiantes puedan ser escuchados y tomen conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

En relación con lo anterior, Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, y que sean sujetos activos en su aprendizaje en lugar de meros receptores pasivos. Por tanto, la autonomía de los estudiantes se logra también mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), al generar la posibilidad de reflexionar acerca de su proceso de aprendizaje junto al de sus compañeros, y los motiva a continuar. Al mismo tiempo, cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

El docente debe tener establecidos previamente sus objetivos de aprendizaje y compartirlos con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Otro aspecto vinculado a la evaluación formativa es su rol como elemento de motivación del estudiante para aprender, y la

capacidad del docente para comprenderlo. Esto permite la toma de decisiones en la planificación de estrategias de enseñanza y evaluación para facilitar los procesos de aprendizaje que llevan adelante los estudiantes.

Desde esta perspectiva, existen momentos relevantes del proceso de evaluación formativa, que comienza con la determinación de los aprendizajes a desarrollar desde el marco curricular, la recolección de la evidencia a través de instrumentos, procedimientos o dispositivos, el juicio integrativo para determinar niveles de logro de los aprendizajes a alcanzar y el análisis de la información recolectada para la retroalimentación. En ese inicio, la recogida de información o datos se constituyen en evidencia de los aprendizajes construidos por los estudiantes. Adquieren importancia, en este sentido, los instrumentos que permiten al docente analizar e interpretar los logros alcanzados para tomar decisiones e identificar la apropiación de las competencias específicas por los estudiantes.

A manera de ejemplo de esta modalidad de evaluación, podemos aludir a las instancias de evaluación dialogada formativa (Anijovich y Capeletti, 2017) y a la elaboración de rúbricas, entre otras. Ambas se estructuran a partir de documentos o asistentes que permiten interpretar los avances en los aprendizajes. En el caso de las rúbricas, su uso representa una oportunidad para la autoevaluación, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación. Gil y Padilla (2009) afirman que la autoevaluación «supone dar participación a los estudiantes en la identificación de los criterios que puedan utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios» (p. 47), mientras que la coevaluación implica «la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros» (p. 50).

Por último, la evaluación colaborativa o heteroevaluación es aquella en la que participan conjuntamente docentes y estudiantes, quienes a través de la negociación establecen criterios y estándares de evaluación. En este contexto, el rol del docente es de guía, problematizador y mediador, con el objetivo de promover una construcción propia del conocimiento desarrollando el espíritu crítico, sensibilidad, empatía y autonomía. El aprendizaje desde esta concepción pasa a ser activo y dinámico, en constante creación, a través de las metodologías activas. A partir de los actores involucrados, los contextos y las decisiones pedagógicas asumidas respecto al proceso de evaluación, se puede hablar de un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas que permitirá:

- comprender y clarificar las intenciones y criterios de logro;
- diseñar actividades que ofrezcan evidencias del aprendizaje del estudiante;
- motivar a los estudiantes a participar en la coconstrucción de aprendizaje hacia sus pares;
- implicar a cada estudiante en su propio aprendizaje.

Bibliografía de referencia

- ANEP - Ceibal. (2022). *Ciudadanía digital: cartografía para docentes*. Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. Summa. https://www.summaedu.org/wpcontent/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoopportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>
- Ausubel D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2.^a ed. Paidós Ibérica.
- Brookhart, S. M. (2008). *¿Cómo dar retroalimentación efectiva a sus estudiantes?* ASCD Publications. <https://comunicaticsite.files.wordpress.com/2019/08/5-retroalimentacion-efectiva.pdf>
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Cooperativa Nacional Magisterio. https://www.academia.edu/38415813/La_evaluacion_como_experiencia_total_pdf_Hugo_cerda_Ed_Magisterio
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D., Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24. [https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2209/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1\(1\)_924.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2209/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1(1)_924.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Glaser, B.G. (2004). Remodeling Grounded theory. *Forum Qualitative Social Research*, 5(2).
- Kaplan, C. (2018). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Morduchowicz, R. (2020). *Ciudadanía digital. Curriculum para la Formación Docente*. Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BYSA 3.0 IGO)
- Ravela, P., Picaroni, B y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Grupo Magro Editores. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Sánchez, M. y otros. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Primera edición UNAM, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. Unam. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó. https://www.academia.edu/14417643/SANMARTI_N_10_IDEAS_CLAVE_EVALUAR_PARA_APRENDER
- Santos Guerra, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea de Ediciones.
- Santos Guerra, M. (2017). *Educar el corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.

Geografía

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El espacio está integrado por Geografía, una disciplina que le permite al estudiante poder conocer, comprender y maravillarse con su entorno, entramando los saberes de las demás ciencias sociales que comparten varias características.

Situar al estudiante en la realidad ambiental, bajo un enfoque interdisciplinario en clave de competencia, es promover el pensamiento global y localmente, para actuar local y globalmente (Chabalgoity, 2008).

Conocer el ambiente desde una mirada integral permite acercar al estudiante a experiencias que promuevan la construcción de una mirada que trascienda lo cotidiano, desde la complejidad de su propio entorno, de la que forma parte y con la cual se relaciona.

El relacionamiento del estudiante con el ambiente, tomando y formando parte, es necesario para permitir el desarrollo de individuos conscientes en el cuidado de su entorno, lo cual no debe alejarse de la mirada de las ciencias sociales.

Los estudiantes en la construcción de ciudadanía interactúan en un espacio que habitamos; se hace necesario conocer y sensibilizar sobre cómo se está habitando, y generar sustentabilidades que apuntan a resaltar tanto las diversidades de los territorios y del disfrute como el cuidado de los bienes comunes ambientales.

Los ejes transversales de la unidad curricular son:

- Alfabetización cartográfica y social
- Sustentabilidades humanas
- Ordenamiento ambiental y humano del territorio
- Bienes comunes ambientales

Todos ellos deben pensarse desde las ciencias sociales, pero también tienen componentes de las ciencias naturales, permitiendo así tanto la multidisciplinariedad como la interdisciplinariedad necesaria para el enfoque por competencias.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Participa y comienza a reflexionar en situaciones de convivencia cotidianas con los bienes comunes ambientales de su entorno para el disfrute y conservación de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE2. Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y social el espacio local y regional, empleando diferentes herramientas para la interpretación geográfica del territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Experimenta y comunica sobre los bienes naturales y culturales del entorno local y regional y sus usos, cuidados y disfrute para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.

CE4. Representa y explica las características de los diferentes territorios con la mediación del docente para comprender su dinámica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.

CE5. Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento computacional.

CE6. Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas con mediación, para reconocer el impacto ambiental. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.

CE7. Identifica y comunica opiniones sobre la población en actividades colaborativas, mediadas por el docente, para conocer y valorar su composición y diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.

Contenidos específicos, criterios de logro de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logros
Lenguaje cartográfico Coordenadas - Referencias - Escala Convencional - Digital - Social		
El Uruguay en la Cuenca del Plata El lenguaje cartográfico en los mapas (convencional y social) y el globo terráqueo: los símbolos, los puntos cardinales y las referencias. El Uruguay a través de la cartografía convencional y social. Los límites departamentales y nacionales	CE2. Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y social el espacio local y regional, empleando diferentes herramientas para la interpretación geográfica del territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con los otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.	Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y de creación colaborativa el espacio local, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)
Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna Preservación - Conflictos - Impactos		
La protección y valoración de los bienes edáficos e hídricos La erosión de los suelos en relación con las prácticas agrícolas y ganaderas intensivas y extensivas con o sin el uso de agrotóxicos. Los bienes ambientales del subsuelo: agua, oro, hierro, rocas ornamentales. Las acciones de preservación, cuidado y disfrute ambiental (suelo, agua, flora y fauna).	CE1. Participa y comienza a reflexionar en situaciones de convivencia cotidianas con los bienes comunes ambientales de su entorno, para el disfrute y conservación de acuerdo con sus intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital. CE3. Experimenta y comunica sobre los bienes naturales y culturales del entorno local y regional y sus usos, cuidados y disfrute para interactuar con el ambiente de forma armónica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.	Participa y comienza a reflexionar sobre situaciones de interacción con los bienes comunes ambientales edáficos e hídricos en espacios de convivencia cotidiana. (CE1) Experimenta y comunica sobre el suelo, el agua, flora y fauna en situaciones de disfrute y cuidado del entorno local a través de diferentes soportes y dispositivos con mediación. (CE3)

Actividades productivas Sustentabilidad - Circuitos espaciales de producción - Soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades		
<p>Las actividades productivas e industriales en el ámbito nacional y en la Cuenca.</p> <p>Circuito espacial de producción: Las transformaciones de la materia prima en productos manufacturados.</p> <p>Los factores ambientales que influyen en la producción agrícola y ganadera según la disponibilidad del agua y el destino de la producción (subsistencia y comercio).</p> <p>Los proyectos cooperativos para la agricultura familiar agroecológica y la construcción de un fin común.</p>	<p>CE5. Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento Computacional.</p>	<p>Propone preguntas y respuestas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales en su entorno y la región, con la combinación de ideas propias y de otras personas con mediación docente. (CE5)</p>
Los territorios Cambio climático - Ambientes - elementos y factores del clima Ciudades - Ruralidades		
<p>La organización de los territorios en ciudades, acciones, desafíos y oportunidades.</p> <p>Los vínculos urbano-rurales en nuestro país y diferentes criterios de determinación.</p> <p>Los elementos del tiempo atmosférico y sus características en Uruguay.</p>	<p>CE4. Representa y explica las características de los diferentes territorios con la mediación del docente para comprender su dinámica.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.</p>	<p>Representa y explica las características de las organizaciones territoriales (urbano-rural) a través de diversos soportes, dispositivos y modelaciones. (CE4)</p> <p>Identifica, experimenta y explica los elementos del tiempo atmosférico a través de diversos soportes y dispositivos. (CE4)</p>
La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución- Migración - Diversidad Organizaciones sociales - Sujeto social		
<p>La población en el Uruguay</p> <p>La composición y estructura. Sectores de ocupación en la población local y del país. Tipos de trabajos y roles en la diversidad de la población local.</p> <p>Los movimientos migratorios internos</p> <p>Organizaciones de la sociedad: voluntariado con diversos objetivos y necesidades.</p>	<p>CE7. Identifica y comunica opiniones sobre la población en actividades colaborativas, mediadas por el docente, para conocer y valorar su composición y diversidad.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.</p>	<p>Identifica y comunica opiniones sobre la diversidad de la población uruguaya, su composición y estructura a través de salidas de campo y diferentes formatos y soportes. (CE7)</p>

Las tecnologías Impacto ambiental - Acceso - Democratización		
<p>Las tecnologías en la transformación de las actividades agrícolas intensivas y extensivas nacionales.</p>	<p>CE6. Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas con mediación para reconocer el impacto ambiental. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.</p>	<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas agrícolas intensivas y extensivas con mediación. (CE6)</p>

Contenidos específicos, criterios de logro de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
Lenguaje cartográfico Coordenadas - Referencias - Escala Convencional - Digital - Social		
<p>El Uruguay en las Américas El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: escalas, coordenadas geográficas. Otras representaciones espaciales: las fotos aéreas, imágenes satelitales y cartografía social (creación colaborativa).</p>	<p>CE2. Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y social el espacio local y regional empleando diferentes herramientas para la interpretación geográfica del territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital).</p>	<p>Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y en creación colaborativa el espacio regional, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)</p>

Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna Preservación - Conflictos - Impactos		
<p>Las aguas superficiales: cuencas hidrográficas de América. La hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay.</p> <p>Las aguas subterráneas: protección e impacto ambiental</p> <p>El Acuífero Guaraní y las aguas termales.</p> <p>Las áreas protegidas y las reservas en el Uruguay.</p> <p>Normativa vigente, conciencia social y los derechos de la naturaleza.</p>	<p>CE1. Participa y comienza a reflexionar en situaciones de convivencia cotidianas con los bienes comunes ambientales de su entorno para el disfrute y conservación, de acuerdo con sus intereses y motivaciones.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros.</p> <p>CE3. Experimenta y comunica sobre los bienes naturales y culturales del entorno local y regional y sus usos, cuidados y disfrute para interactuar con el ambiente de forma armónica.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.</p>	<p>Participa y comienza a reflexionar sobre las cuencas hidrográficas americanas y su potencial como medio de comunicación y transporte, de manera colaborativa y con diferentes materiales y soportes. (CE1)</p> <p>Participa y comienza a reflexionar sobre las aguas subterráneas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE1)</p> <p>Experimenta, participa y comunica sobre las áreas protegidas y las reservas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE3)</p>
Actividades productivas Sustentabilidad - circuitos espaciales de producción - soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades		
<p>Las actividades productivas en América</p> <p>Circuitos espaciales de producción (CEP).</p> <p>La forestación en el Uruguay y sus impactos ambientales.</p> <p>El turismo como industria nacional: desafíos y oportunidades.</p> <p>El comercio en el Uruguay: balanza comercial, comercio formal e informal, legal e ilegal.</p> <p>Diferentes impactos ambientales y las responsabilidades por uso del suelo, agua, aire, flora y fauna.</p> <p>Justicia y conflicto ambiental en la producción, distribución y consumo de bienes entre los diferentes grupos sociales locales, nacionales y americanos.</p>	<p>CE5. Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento computacional.</p>	<p>Propone preguntas y reconoce problemas en relación con los diferentes circuitos espaciales de producción de manera colaborativa con la combinación de ideas propias y de otras personas. (CE5)</p> <p>Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades del uso del suelo, agua, aire, flora y fauna en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE5)</p>

Los territorios Cambio climático - Ambientes - elementos y factores del clima Ciudades - Ruralidades		
<p>La organización de los territorios en países y regiones según diferentes criterios: acciones, desafíos y oportunidades.</p> <p>El paisaje en Uruguay, las características y situación de los pastizales.</p> <p>Las relaciones entre el relieve, el clima, la fauna, la flora con la actividad económica, cultural y patrimonial del territorio nacional.</p>	<p>CE4. Representa y explica las características de los diferentes territorios con la mediación del docente para comprender su dinámica.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con los otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.</p>	<p>Representa y explica las diferentes organizaciones territoriales con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa, explica y valora el paisaje uruguayo y el pastizal a través de salidas de campo o diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa y explica las relaciones entre elementos naturales y las acciones antrópicas en salidas de campo o diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>
La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución- Migración - Diversidad Organizaciones sociales - Sujeto social		
<p>Las distintas formas de urbanización, de ruralidad y neorruralidad, los impactos ambientales.</p> <p>La polarización social, económica y cultural de la población uruguaya y la migrante.</p> <p>Acceso y estabilidad en el trabajo en la diversidad de la población local y regional.</p> <p>Multiempleo.</p> <p>Organizaciones de la sociedad civil: comisiones, fundaciones, mutuales y asociaciones con diversos objetivos y necesidades.</p>	<p>CE7. Identifica y comunica opiniones sobre la población en actividades colaborativas, mediadas por el docente, para conocer y valorar su composición y diversidad.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.</p>	<p>Identifica, comienza a reflexionar y comunica opiniones sobre la diversidad de la población y las diferentes formas de urbanización de manera colaborativa. (CE7)</p> <p>Participa, comienza a reflexionar y comunica las características de otros modelos de organización social de manera colaborativa. (CE7)</p>
Las tecnologías Impacto ambiental - Acceso - Democratización		
<p>El acceso diferenciado a las innovaciones tecnológicas y su incidencia en el mundo laboral.</p>	<p>CE6. Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas con mediación para reconocer el impacto ambiental.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.</p>	<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en el mundo laboral utilizando los recursos disponibles. (CE6)</p>

Criterios de logro para la evaluación del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

La siguiente tabla organiza los conceptos estructurantes (los mismos que en el tramo 4) con los criterios de logro del tramo 3, para visualizar la progresión y facilitar la evaluación en cualquiera de los dos grados:

Criterios de logro - 3. ^{er} grado	Criterios de logro - 4. ^{to} grado
Lenguaje cartográfico Coordenadas - Referencias - Escala Convencional - Digital - Social	
Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y de creación colaborativa el espacio local, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)	Identifica y analiza a través del lenguaje cartográfico convencional y en creación colaborativa el espacio regional, empleando diferentes herramientas y materiales. (CE2)
Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna Preservación - Conflictos - Impactos	
Participa y comienza a reflexionar sobre situaciones de interacción con los bienes comunes ambientales edáficos e hídricos en espacios de convivencia cotidiana. (CE1) Experimenta y comunica sobre el suelo, el agua, la flora y la fauna en situaciones de disfrute y cuidado del entorno local a través de diferentes soportes y dispositivos con mediación. (CE3)	Participa y comienza a reflexionar sobre las cuencas hidrográficas americanas y su potencial como medio de comunicación y transporte, de manera colaborativa y con diferentes materiales y soportes. (CE1) Participa y comienza a reflexionar sobre las aguas subterráneas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE1) Experimenta, participa y comunica sobre las áreas protegidas y las reservas en situaciones de disfrute y valoración del entorno local. (CE3)
Actividades productivas Sustentabilidad - circuitos espaciales de producción - soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades	
Propone preguntas y respuestas, reconoce problemas y oportunidades socioambientales en su entorno y la región, con la combinación de ideas propias y de otras personas con mediación docente. (CE5)	Propone preguntas y reconoce problemas con relación a los diferentes CEP de manera colaborativa con la combinación de ideas propias y de otras personas. (CE5) Propone preguntas y respuestas alternativas, reconoce problemas y oportunidades del uso del suelo, agua, aire, flora y fauna en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE5)

Los territorios Cambio climático - Ambientes - Elementos y factores del clima Ciudades - Ruralidades	
<p>Representa y explica las diferentes organizaciones territoriales con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa, explica y valora el paisaje uruguayo y el pastizal a través de salidas de campo o de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa y explica las relaciones entre elementos naturales y las acciones antrópicas en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>	<p>Representa y explica las diferentes organizaciones territoriales con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa, explica y valora el paisaje uruguayo y el pastizal a través de salidas de campo o de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Representa y explica las relaciones entre elementos naturales y las acciones antrópicas en salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>
La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución Migración - Diversidad - Organizaciones sociales - Sujeto social	
<p>Identifica y comunica opiniones sobre la diversidad de la población uruguaya, su composición y estructura a través de salidas de campo y de diferentes formatos y soportes. (CE7)</p>	<p>Identifica, comienza a reflexionar y comunica opiniones sobre la diversidad de la población y las diferentes formas de urbanización de manera colaborativa. (CE7)</p> <p>Participa, comienza a reflexionar y comunica las características de otros modelos de organización social de manera colaborativa. (CE7)</p>
Las tecnologías Impacto ambiental - Acceso - Democratización	
<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en las actividades productivas agrícolas intensivas y extensivas, con mediación. (CE6)</p>	<p>Indaga, identifica y comienza a reflexionar sobre la influencia del uso de la tecnología en el mundo laboral, utilizando los recursos disponibles. (CE6)</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Según Gómez López (2008), la importancia de un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad es lograr aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para los estudiantes.

Esto obliga a los docentes a repensar contenidos y su abordaje en el aula y a los estudiantes a realizar un análisis que supere la relación causa-efecto e incorpore la idea de procesos multicausales, desde multiperspectivas y multidimensionales, lo que implica construir y reconstruir conceptos geográficos que se aproximen a la realidad (Gómez López, 2008).

Considerando al estudiante y sus aprendizajes como centro de la propuesta educativa de la unidad y teniendo en cuenta que el aprendizaje del estudiante adquiere sentido en la medida en que le permite entenderse, situarse, comprender y actuar en y sobre su realidad actual y proyectarse hacia el futuro personal y colectivamente, es ineludible enfatizar en la comprensión y explicación de la realidad social y las problemáticas de la actualidad, desde su problematización.

El abordaje crítico y humano debiera atender a diferentes perspectivas ambientales, revalorizar la subjetividad de los sujetos y rescatar los espacios vividos (Zenobi, 2016).

Entender la complejidad de esta realidad implica arribar a explicaciones multicausales y abordajes interdisciplinarios.

Desde un enfoque competencial, es necesario resignificar el lugar atribuido a los contenidos, su selección y abordaje. Así, los contenidos curriculares se introducen en el aula a través de la selección significativa y relevante que realiza el docente para un grupo concreto de estudiantes, en atención a sus trayectorias y a las metas de aprendizaje.

«Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso, son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna, de construir hilos conductores» (Zenobi, 2016). De esta forma, el estudiante movilizará en una situación real de aprendizaje los contenidos necesarios al desarrollo de las competencias.

En lo que respecta a la selección de recursos geográficos, se destaca el valor del uso de testimonios y la organización de debates en clase, ya que permiten reconocer los actores sociales en la sociedad, evidenciando su heterogeneidad, relaciones, responsabilidades, intereses y racionalidades.

Las fuentes de información para el abordaje de los contenidos seleccionados podrán ir desde las tradicionalmente usadas —como lo son el mapa, el plano, artículos periodísticos, imágenes y videos— hasta otras incorporaciones como los textos literarios, obras de arte, materiales cinematográficos y canciones, siendo estas también representaciones artísticas que expresan situaciones de la realidad. Estas incorporaciones de fuentes de información deben estar acompañadas de una propuesta que evidencie discursos, cuestionando la realidad (Zenobi, 2016).

Se destaca como metodología participativa la cartografía social en cuanto metodología para comprender la dinámica de los actores sociales que integran los grupos a los que pertenecen los estudiantes u otros, identificando contradicciones, valorando aliados, desafíos, amenazas, fortalezas, oportunidades, posibles alternativas, construyendo nuevos relatos y narraciones territoriales. En este ámbito participativo, el estudiante asume un rol activo en la construcción de sus aprendizajes, reflexiona, expresa sus necesidades, intereses y perspectivas y colabora asertivamente en procesos colectivos (Recoba, 2021).

El abordaje de los temas estudiados con una mirada que considera las diferentes escalas es imprescindible para la búsqueda de comprensión y explicación. Es por ello que «cuando hablamos de escala, hacemos referencia al alcance territorial de un caso y a los actores sociales que participan del mismo» (Zenobi, 2009).

Reivindicamos aquí el valor del disfrute del ambiente en las propuestas educativas planificadas. Solo si el estudiante vivencia, explora y disfruta el territorio que habita podrá valorarlo y descubrir las contradicciones que en él se suscitan. Por lo tanto, trabajar con los problemas y conflictos ambientales es relevante, pero su abordaje nunca dejará de lado o sustituirá la propuesta inicial de disfrute y aprovechamiento del ambiente.

En el siguiente concepto del Planea (2014) se justifica y explica la incorporación del disfrute cuando dice «armonía con la naturaleza»:

El concepto de desarrollo humano sustentable, incorporado desde el mismo nombre de RENEA y diferenciado del de desarrollo sostenible, pone el acento en la sustentabilidad integral del buen vivir individual y comunitario en armonía con la naturaleza y no en la sostenibilidad del desarrollo económico, generalmente equiparado a crecimiento económico con prescindencia o relegando las demás necesidades y dimensiones de lo humano. En este marco, la sustentabilidad —económica, ecológica, social, política y cultural— emerge de un complejo entramado de interrelaciones entre los sistemas naturales y sociales. (Planea, 2014, p. 8)

Como sostiene Zenobi (2016), cada docente, de acuerdo a sus propios contextos, toma las decisiones didácticas adecuadas y coherentes con su proyecto educativo y decide lo que vale la pena enseñar, para que sus estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen los procesos territoriales que son complejos, contradictorios y cambiantes.

Se destaca además el valor de las siguientes estrategias de enseñanza: salida de campo, casos de estudio, método de indagación, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en juegos.

La salida de campo es la metodología activa esencial en muchas de las propuestas de Geografía, como de otras unidades curriculares que impliquen la conceptualización vivenciada del ambiente. Como sostiene Santos (2011), «las actividades desarrolladas en distintos ámbitos dentro y fuera del edificio escolar determinan la expansión del aula más allá de sus límites» (p. 75).

Tomando el concepto «bioaulas» de Alegría (2020), podemos visualizar grandes oportunidades pedagógicas y de generar en ellas metodologías activas en diferentes espacios: «Son sitios del territorio que generan herramientas pedagógicas de aprendizaje práctico: un bosque, un río, un árbol, una huerta, etc., son espacios de integración de saberes» (p. 20).

La educación ambiental (EA) es una de las líneas transversales de la Ley de Educación (Ley 18437) y debe ser visualizada justamente desde la transversalidad de las unidades curriculares como la de Geografía, para que los docentes puedan generar propuestas donde estos procesos sean plasmados en las aulas.

Cuando se menciona a la EA es pertinente tener en cuenta su definición como se plantea en el Planea (2014):

La educación ambiental para el desarrollo humano sustentable implica un compromiso ético, político y social en un tiempo y un espacio determinado con la formación de ciudadanos comprometidos y capacitados para participar democráticamente en la toma de decisiones y la ejecución de acciones tendientes a un desarrollo socialmente equitativo, solidario y equilibrado entre las necesidades humanas y el cuidado del ambiente. (Planea, 2014, p. 8)

De esta definición se desprende que una de sus características principales, según el Planea (2014), es que «se trata de un proceso de formación continua que involucra a todos los actores sociales y tiene lugar en ámbitos formales y no formales» (p. 8)

Para comenzar todo proceso de EA, es de suma importancia considerar un diseño de diagnósticos ambientales participativos (DAP) como una etapa inicial en los procesos de EA. Es posible, desarrollando esta etapa de DAP, analizar críticamente el contexto de los involucrados para identificar y jerarquizar problemas o conflictos ambientales locales, regionales o globales. (MMA y MEC, 2022)

Será posible, de esta forma, generar propuestas que coloquen al estudiante en el centro a partir de los intereses de todos como se sostiene en la *Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático (2022)*: «Se configuran como un ejercicio de aprendizaje democrático para la participación en la toma de decisiones. De esta forma nos permite aprender a elegir colectivamente un tema emergente que sea representativo de los intereses de todas y todos» (p. 32).

Tomando como referencia a la *Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático (2022)* se considera que:

Las metodologías participativas son procesos de trabajo con características específicas para impulsar la calidad de vida de las personas. Son una forma de concebir y abordar procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento. Parten de los intereses de las personas, las potencia para la vida cotidiana y para el despliegue de cambios en sus comunidades. (p. 34)

Las metodologías participativas tienen una gran potencial para generar la participación y reflexión en comunidad de los estudiantes en sus ambientes, de esta forma podrán identificar problemáticas territoriales que les permitan comprender las escalas y las causalidades (MMA y MEC, 2022).

Las metodologías recomendadas para el tramo son:

- Salidas de campo
- Corte transversal o transecta

- Entrevistas semiestructuradas
- Mapeo de actores, de bienes ambientales, escenarios futuros
- Líneas de tiempo del territorio
- Calendario de actividades
- Cartografía social:
 - Mapas sociales de variados temas
 - Maquetas de variados temas
 - Representaciones iconoclasistas
- Cartografía dinámica digital
- Espacios de videojuegos
- Aprendizaje basado en la huerta escolar
- Comunicación ambiental

Metodología	Descripción	Bibliografía
Salidas de campo	<p>Las salidas de campo son una estrategia didáctica que facilita el proceso de enseñanza de los docentes y favorece el aprendizaje de los estudiantes, ya que brindan la oportunidad de relacionar el espacio biofísico, la información cultural, los procesos históricos, las influencias sociales, políticas y económicas que se pueden interpretar con los postulados teóricos trabajados en el aula de clase (Pulgarin, 1998).</p> <p>Denomina outdoor («al aire libre») y que Marques (2006) pasó a llamar Ambientes Exteriores al Aula (AESA) como aquellos ambientes distintos al aula y al laboratorio (por ejemplo, campo, jardines de ciencia, museos, centros de ciencia, industrias), que son ambientes fuera del aula, donde los alumnos realizan actividades de aprendizaje bajo la orientación del profesor, o por iniciativa de este, en los que se espera que los alumnos aprendan (Rebar, 2009).</p>	<p>Martínez Pachón, L. D. y Tellez Acosta, M. E. (2 y 3 de julio de 2015). <i>Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente</i>. 4.º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa.</p> <p>Rebelo, D., Marques, L., y Costa, N. (2011). Actividades en ambientes exteriores al aula en la Educación en Ciencias: contribuciones para su operatividad. <i>Enseñanza de las Ciencias de la Tierra</i>, 19(1), 15-25.</p>
Corte transversal o transecta	<p>Se realiza a través de una caminata lineal, en la que se recorre un espacio geográfico con varias zonas de uso y recursos diferentes. Brinda información con la observación realizada sobre los diversos componentes de los recursos naturales, vida económica, viviendas, características de suelos.</p>	<p>Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i>. Ministerio de Educación y Cultura.</p>

Entrevistas semiestructuradas	Se realiza con una serie de preguntas clave en un ambiente abierto de diálogo. Permite a la persona entrevistada expresarse libremente.	Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Ministerio de Educación y Cultura.
Mapeo de actores	«Analiza la realidad social a través de esquemas que permiten retratar la red de relaciones presentes en un momento determinado, a partir de su propia complejidad y dinámicas particulares que hacen posible el desarrollo de estrategias contextualizadas para la transformación» MEC - PEA (2022).	MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i> .
Líneas de tiempo territorial	Es una construcción basada en la evolución del territorio en tiempos históricos, la cual permite analizar todos los aspectos relacionados al tiempo, un análisis evolutivo que evoca la memoria afectiva del territorio. Se pueden utilizar diferentes materiales y recursos tecnológicos para realizarlas, como la Inteligencia Artificial, presente en programas de edición fotográfica que son una oportunidad de generar escenarios territoriales pasados y futuros.	Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Ministerio de Educación y Cultura.
Calendario de actividades	Organización de las actividades junto con los estudiantes para realizar la primera etapa del DAP, las posibles intervenciones o el desarrollo de la comunicación ambiental.	Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Ministerio de Educación y Cultura. MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i> .
Cartografía social: - Mapas sociales de variados temas. - Maquetas de variados temas.	Son representaciones que grafican y construyen nuevos relatos y una narrativa territorial que requieren de herramientas que promuevan la participación y que alienten la reflexión, a partir de miradas dialógicas.	MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i> .
Cartografía social: - Representaciones iconoclasistas	Se entiende por <i>mapeo</i> , o creación de cartografía social como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es solo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. Permite así la creación de cartografía con variadas temáticas contextualizadas y la utilización de íconos que representen las ideas. (Ares y Risler, 2013)	Ares, P. y Risler J. (2013). <i>Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa</i> (1.ª ed.). Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf Sitio Web de iconoclasistas: https://iconoclasistas.net/

<p>Cartografía dinámica digital</p>	<p>La cartografía presentada en formatos digitales permite el movimiento de las diferentes dimensiones que se observan, por eso también se denomina «dinámica».</p> <p>Las tecnologías de la información geográfica (TIG) implican el uso de una cartografía dinámica que incorpora especialmente los sistemas de información geográfico (SIG)</p>	<p>González, Rafael de Miguel. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. <i>Didáctica Geográfica</i>, 14.</p> <p>Pombo, D. y Martínez Uncal, C. (2017). <i>Geotecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje por resolución de problemas. Hacia una didáctica de la Geografía crítica y activa</i>. EdUNLPam. https://sig.montevideo.gub.uy/https://www.aeroterra.com/es-ar/que-es-gis/introduccion</p>
<p>Espacios de videojuegos</p>	<p>Los videojuegos representan una oportunidad para conocer y explorar realidades virtuales del espacio. Permite aprender a construir dentro de una realidad virtual y abstracta.</p>	<p>Cabañes, E. (2012). <i>Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica</i>.</p>
<p>Aprendizaje basado en la huerta escolar</p>	<p>La huerta escolar es el recurso que facilita y enriquece a los estudiantes, constituyéndose en un laboratorio natural y vivo donde se podrá observar, indagar, experimentar, disfrutar, participando de forma colaborativa. Es una oportunidad para aprender haciendo, acercándose a la familia y a la comunidad.</p>	<p>FAO. (2009). <i>El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación básica</i>. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación-FAO. Santo Domingo, República Dominicana.</p>
<p>Comunicación ambiental</p>	<p>La comunicación ambiental es una herramienta de intercambio de información, educa hacia la tolerancia y proporciona las condiciones para el desarrollo de un espíritu crítico que facilite el empoderamiento de las comunidades para enfrentar temas ambientales en la construcción o mantención de la sustentabilidad.</p>	<p>MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i>.</p>

Orientaciones para la evaluación

La educación básica integrada (EBI) plantea que la evaluación formativa debe ser contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje.

«La evaluación es el motor del aprendizaje» (Sanmartí, 2007, p. 19) que los docentes llevan adelante en sus aulas, porque de ella dependen el qué y cómo se enseña y el qué y cómo se aprende.

Las evaluaciones deben ser procesos continuos que evidencien información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La evaluación, según Anijovich y Capelletti (2017), es una herramienta que acompaña el proceso de toma de

decisiones de los docentes, como también refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos.

El objetivo fundamental tanto de la evaluación formativa como de resultado es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias de enseñanza, de acuerdo a las demandas de los estudiantes y a la toma de decisiones coherentes.

La evaluación es continua porque se planifica desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Según el autor Cerda Gutiérrez (2000), es continua cuando se valora progresivamente el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante el trayecto recorrido junto con el docente. Es clave que el docente realice una valoración progresiva del proceso formativo de cada estudiante para tomar decisiones con respecto a los futuros aprendizajes.

La evaluación contextualizada es auténtica porque está diseñada para que los estudiantes desarrollen una variedad de estrategias ya utilizadas en el transcurso de la unidad curricular, y que podrán aplicarlas en situaciones externas al aula.

El docente acompaña la autorregulación del estudiante mediante la retroalimentación, que debe estar presente en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de retroalimentación deben ser generados por el docente, para que los estudiantes puedan ser escuchados y logren tomar conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, sujetos activos en su aprendizaje y no meros receptores pasivos.

El docente debe tener establecidas previamente sus metas de aprendizaje y compartirlas con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autonomía de los estudiantes se logra mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), así podrán reflexionar su proceso junto al de sus compañeros, motivándolos a continuar.

Debemos tomar en cuenta que cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, y recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

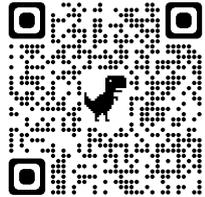
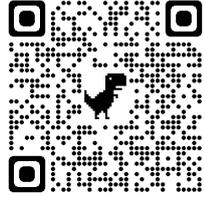
Evaluar «es una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes» es una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa (Anijovich, 2017).

Bibliografía sugerida para el docente de este tramo

- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). *Diagnóstico Socioambiental Participativo en Uruguay*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). *Educación Ambiental: una demanda del mundo hoy*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay Naturaleza. Naturaleza, Sociedad y Economía*. Banda Oriental.
- Alegría, G. (2020). *La agroecología una estrategia en educación ambiental*. Editorial Universitaria del Cauca.
- ANEP - Codicen. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- ANEP - Codicen. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. ANEP.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares*. Gedisa.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*. Oikos-Tau.
- Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar, V. Cantón, R. Cayssials, A. Domínguez, G. Fernández y F. Pesce. *Ordenamiento ambiental del territorio* (pp. 29-54). DIRAC - Udelar.
- Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *Anales del IPA*, 3, 165-174.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la Educación en Ambiente. *Revista Voces*, 4(7), 12-20.
- Gudynas, E. (2022). *Desarrollo, derechos de la naturaleza y buen vivir después de Montecristi*. Gabriela Weber, editora.
- Llerena, G., Espinet Mariona, E. (2017). *Agroecología escolar*. Editorial Pollen. https://pollen.cat/w2018/wp-content/uploads/2017/08/Agroecologia_escolar_web.pdf
- MEC - PEA. (2022). *Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria*.
- Recoba, S. (2021). *Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.

Enlaces y recursos

Enlace	Código QR
<p>Clubes de ciencia: una oportunidad para la investigación en el aula https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/clubes-ciencia-oportunidad-para-investigacion-aula</p>	
<p>Ejemplos de cartografía iconoclasista https://iconoclasistas.net/cartografias/</p>	
<p>Iconoclasistas https://iconoclasistas.net/</p>	
<p>Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático Guía de cambio climático del MEC</p>	
<p>Manual de mapeo https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf</p>	
<p>Mapeo sociedad civil Uruguay https://www.mapeosociedadcivil.uy/</p>	

<p>NAP ciudades https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/nap-ciudades</p>	
<p>Publicaciones de Salud Socioambiental: https://institutossa.org/documentos/</p>	
<p>SIG https://www.aeroterra.com/es-ar/que-es-gis/introduccion</p>	
<p>Videojuego https://education.minecraft.net/es-es https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8009646</p>	
<p>Martínez Pachón, L. D. y Tellez Acosta, M. E. (2 y 3 de julio de 2015). Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente. 4.º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Tellez-Acosta/publication/327075373_Salidas_de_campo_como_estrategia_didactica_para_el_fortalecimiento_del_concepto_ambiente/links/5b76d95892851c8560f25d55/Salidas-de-campo-como-estrategia-didactica-para-el-fortalecimiento-del-concepto-ambiente.pdf</p>	

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Explora, participa y reflexiona sobre los bienes comunes ambientales en situaciones cotidianas para el disfrute, conservación o recuperación, de acuerdo a los intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Analiza y construye con la cartografía convencional y social el espacio local, regional y nacional empleando diferentes herramientas, para la interpretación o intervención geográfica en el territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre los desafíos de la agroecología, a través de actividades colaborativas para interactuar y valorar el ambiente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva.

CE4. Representa, explica y propone respuestas a los desafíos sobre las características de los diferentes territorios para comprender su dinámica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.

CE5. Reconoce y argumenta sobre los problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía Local y digital, Relación con otros, Pensamiento computacional.

CE6. Indaga, identifica y reflexiona sobre la influencia del uso y acceso de las tecnologías, con mediación para reconocer su impacto socioambiental. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.

CE7. Participa y argumenta opiniones sobre la población en actividades colaborativas para conocer y valorar su composición y diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.

Contenidos específicos, criterios de logro de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
Lenguaje cartográfico - Coordenadas - Referencias - Escala Convencional - Digital - Social		
<p>Las Américas, su relación con el mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> La información y su relación en diferentes mapas: físicos, demográficos, económicos y políticos. La cartografía social como recurso para percibir el territorio. Coordenadas geográficas en la cartografía convencional y digital. 	<p>CE2. Analiza y construye con la cartografía convencional y social el espacio local, regional y nacional empleando diferentes herramientas, para la interpretación o intervención geográfica en el territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.</p>	<p>Analiza y construye con la cartografía del espacio local y regional en los aspectos físico, demográfico, económico y político, empleando diferentes herramientas y materiales, de forma colaborativa. (CE3)</p>
Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna - Preservación - Conflictos - Impactos		
<p>La geopolítica de los bienes edáficos</p> <ul style="list-style-type: none"> La sobreexplotación y los procesos de desertificación y desertización. Acciones para el manejo y cuidado del agua dulce. Los conflictos ambientales generados por los recursos del subsuelo no renovables como componentes básicos de la industria. Las industrias extractivas y su inserción en el mercado mundial. La agroecología como práctica que protege y valora los recursos edáficos en la construcción de las sustentabilidades locales. 	<p>CE1. Explora, participa y reflexiona sobre los bienes comunes ambientales en situaciones cotidianas para el disfrute, conservación o recuperación, de acuerdo a los intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción.</p> <p>CE3. Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre los desafíos de la agroecología, a través de actividades colaborativas para interactuar y valorar el ambiente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva.</p>	<p>Explora, participa y reflexiona sobre los bienes comunes ambientales locales y regionales como los suelos y el agua dulce en situaciones cotidianas con mediación. (CE1)</p> <p>Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre desafíos de la agroecología a través de trabajos colaborativos. (CE3)</p>

Actividades productivas Sustentabilidad - circuitos espaciales de producción - Soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades		
<ul style="list-style-type: none"> Las actividades productivas y la agroecología como práctica productiva sustentable. Soberanía alimentaria: la producción y distribución de los alimentos en el mundo. Las responsabilidades ambientales. En la construcción de sustentabilidades locales: La agroecología, sus principios e implementación. El mercado internacional y los bloques económicos regionales. El Mercosur: sus desafíos y oportunidades económicas, culturales, sociales y políticas. Justicia y conflicto ambiental en la producción, distribución y consumo de bienes entre los diferentes grupos sociales internacionales. 	<p>CE5. Reconoce y argumenta sobre los problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento computacional.</p>	<p>Reconoce y argumenta sobre problemas socioambientales relacionados con la actividad productiva a escala regional y global de forma colaborativa, combinando ideas propias y de otros. (CE5)</p> <p>Reconoce y argumenta sobre problemas y oportunidades de la integración económica internacional de forma colaborativa, combinando ideas propias y de otros. (CE5)</p>
Los territorios Cambio climático - Ciudades - Ruralidades - Ambientes - Elementos y factores del clima		
<p>La organización del territorio con base en las cuencas, acciones, desafíos y oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> Los principales biomas de las Américas: oportunidades y desafíos. La deforestación en la selva amazónica. El desequilibrio ecológico y sus efectos. Climas de las Américas: los factores climáticos y su relación con los biomas. Los terremotos y volcanes: desequilibrio y estabilidad ambiental. 	<p>CE4. Representa, explica y propone respuestas a los desafíos sobre las características de los diferentes territorios para comprender su dinámica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.</p>	<p>Representa, explica y propone respuestas a los desafíos sobre las características de las organizaciones territoriales en cuencas y sus biomas a través de salidas de campo, diversos soportes, dispositivos y modelaciones. (CE4)</p> <p>Identifica, experimenta y explica los factores climáticos a través de diversos soportes y dispositivos. (CE4)</p> <p>Propone respuestas a los desafíos sobre los terremotos y volcanes a través de diversos soportes, dispositivos y modelaciones. (CE4)</p>

La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución- Migración - Diversidad - Organizaciones sociales - Sujeto social		
<p>Población del continente americano en su diversidad étnica y cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La dinámica de la movilidad regional e internacional, los problemas en las fronteras, la desigualdad social y étnica, los conflictos ambientales. • La infantilización del trabajo. • El reparto del trabajo remunerado y del trabajo no remunerado. • La situación de la mujer y la tercera edad en el tema cuidados y otros del medio local. • Organizaciones de la sociedad civil nacionales e internacionales: redes, ONG y gremiales. Red de agroecología, red de semillas nativas, y otras del medio local, nacional o internacional. • Complementariedad entre el estado y las organizaciones civiles. 	<p>CE7. Participa y argumenta opiniones sobre la población en actividades colaborativas para conocer y valorar su composición y diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.</p>	<p>Participa y argumenta opiniones sobre la dinámica de la movilidad de la población en actividades colaborativas, cooperativas o solidarias, mediadas por el docente. (CE7)</p> <p>Participa, valora y reconoce opiniones sobre la situación de la mujer y los niños en actividades colaborativas y solidarias, mediadas por el docente. (CE7)</p> <p>Participa, valora y reconoce opiniones sobre las redes y organizaciones sociales nacionales y regionales en actividades colaborativas o solidarias. (CE7)</p>
Las tecnologías Impacto socioambiental - Acceso - Democratización		
<p>Las tecnologías de la información y la comunicación: su incidencia en la democratización de la información y el desigual acceso a ellas.</p>	<p>CE6. Indaga, identifica y reflexiona sobre la influencia sobre el uso y acceso de las tecnologías, con mediación para reconocer el impacto socioambiental. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.</p>	<p>Indaga, identifica y reflexiona sobre causas y consecuencias de la incidencia de la democratización de la información en América utilizando los recursos tecnológicos disponibles.</p>

Contenidos específicos, criterios de logro de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
Lenguaje cartográfico Coordenadas - Referencias - Escala convencional - Digital - Social		
<ul style="list-style-type: none"> La tierra en sus diferentes representaciones y proyecciones («Invertida», Mercator, Peters y Goode). La ubicación de lugares geográficos usando las coordenadas y los husos horarios (latitud y longitud). La distribución de las masas continentales y oceánicas. 	<p>CE2. Analiza y construye con la cartografía convencional y social el espacio local, regional y nacional empleando diferentes herramientas, para la interpretación o intervención geográfica en el territorio. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional.</p>	<p>Analiza y compara las diferentes proyecciones y representaciones con diversas cartografías en diferentes formatos. (CE2)</p> <p>Analiza, crea referencias y maneja las escalas en la cartografía empleando diferentes soportes. (CE2)</p> <p>Analiza y ubica las masas continentales y oceánicas en diferentes cartografías. (CE2)</p>
Bienes comunes ambientales Agua - Suelo - Subsuelo - Flora - Fauna - Preservación - Conflictos - Impactos		
<p>La geopolítica de los bienes ambientales</p> <ul style="list-style-type: none"> El acceso al agua dulce, su cuidados, escasez, sobreexplotación, degradación, y su incidencia en la economía mundial. El petróleo como recurso energético no renovable, reservas, su circuito espacial de producción y el impacto ambiental. El impacto de los monocultivos y del uso de biocombustibles sobre los bienes ambientales en la producción alimentaria a escala nacional o mundial. 	<p>CE1. Explora, participa y reflexiona sobre los bienes comunes ambientales en situaciones cotidianas para el disfrute, conservación o recuperación, de acuerdo a los intereses y motivaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción.</p> <p>CE3. Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre los desafíos de la agroecología, a través de actividades colaborativas para interactuar y valorar el ambiente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva.</p>	<p>Participa y reflexiona sobre el acceso al agua dulce y sus consecuencias a través de situaciones cotidianas o de debates. (CE1)</p> <p>Explora, reconoce, representa y reflexiona ante el circuito espacial productivo del petróleo con diferentes herramientas y soportes. (CE1)</p> <p>Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre los desafíos que representan el impacto de los monocultivos a través de salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE3)</p>

Actividades productivas Sustentabilidad - Circuitos espaciales de producción - Soberanía alimentaria - Comercio - Responsabilidades		
<p>Mundialización y globalización de las actividades económicas</p> <ul style="list-style-type: none"> Las características del comercio a escala mundial, la oferta y la demanda; la incidencia de las empresas multinacionales y transnacionales. Los conflictos ambientales. Las relaciones entre bloques económicos y sus desigualdades. El poder del agroextractivismo y los agronegocios, la extranjerización de la tierra. Lucha de los grupos originarios por la tenencia de la tierra a causa de la producción y distribución. 	<p>CE5. Reconoce y argumenta sobre los problemas y oportunidades socioambientales y busca sus causas y consecuencias con la combinación de ideas propias y de otras personas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento computacional.</p> <p>CE3. Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre los desafíos de la agroecología, a través de actividades colaborativas para interactuar y valorar el ambiente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva.</p>	<p>Reconoce, argumenta y reflexiona sobre el papel de las empresas multinacionales en las actividades económicas de los países combinando ideas propias y de otras personas. (CE5)</p> <p>Indaga, reconoce y explica las características del poder del agroextractivismo y el agronegocio a través de salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE3)</p>
Los territorios Cambio climático - Ciudades - Ruralidades - Ambientes - Elementos y factores del clima		
<ul style="list-style-type: none"> El ordenamiento territorial del país, sus acciones, desafíos y oportunidades. La centralización del poder económico, político y cultural. Las alteraciones en la biodiversidad en los diferentes ecosistemas (bosque, humedales, pastizales, costas y palmares). La interacción entre el cambio climático, la variabilidad climática y los ambientes. Las dinámicas de la corteza terrestre y los riesgos de desequilibrio/estabilidad ambiental. 	<p>CE4. Representa, explica y propone respuestas a los desafíos sobre las características de los diferentes territorios para comprender su dinámica. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal, Relación con los otros, Metacognitiva, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Comunicación, Pensamiento crítico.</p>	<p>Representa y explica las características del ordenamiento territorial del país identificando diversas centralidades a través de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Reconoce, explica y propone respuestas a los desafíos de las alteraciones en la biodiversidad por causas climáticas en situaciones cotidianas y salidas de campo. (CE4)</p> <p>Indaga, representa y explica la dinámica de la corteza terrestre a través de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>

La población Dinámica - Volumen - Estructura - Distribución- Migración - Diversidad - Organizaciones sociales - Sujeto social		
<ul style="list-style-type: none"> • La población mundial: su crecimiento, migraciones, los desafíos y oportunidades. • Las ciudades: desafíos y oportunidades, zonas de sacrificio, metrópolis, conurbación y megalópolis. • Organizaciones de la población: cooperativas de obreros, de viviendas o agropecuarios. Los organismos internacionales de cooperación e integración (OEA, ONU, Unesco). • Las condiciones de trabajo • Gobernanza democrática y gestión colectiva de las relaciones laborales. • Organizaciones de la sociedad civil: cooperativas de obreros, de viviendas o agropecuarios. Los organismos internacionales de cooperación e integración (FAO, OEA, ONU, Unesco). • Articulación de Estado y organizaciones sociales. Elaboración colectiva de necesidades y objetivos. 	<p>CE7. Participa y argumenta opiniones sobre la población en actividades colaborativas, para conocer y valorar su composición y diversidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento computacional, Pensamiento científico.</p>	<p>Interpreta datos, participa, argumenta opiniones sobre el crecimiento y movimiento de la población mundial en situaciones cotidianas o a través de diferentes herramientas y soportes. (CE7)</p> <p>Indaga, participa y argumenta sobre el crecimiento de las ciudades y las problemáticas que conlleva a través de diferentes formatos y soportes. (CE7)</p> <p>Reconoce, participa y crea argumentos sobre las diferentes organizaciones de la población en situaciones cotidianas o a través de diferentes herramientas y soportes. (CE7)</p>
Las tecnologías Impacto ambiental - Acceso - Democratización		
<p>El uso de las tecnologías en la manipulación genética en el ámbito humano, animal y vegetal. Su impacto en el ambiente.</p>	<p>CE6. Indaga, identifica y reflexiona sobre la influencia del uso y acceso de las tecnologías para reconocer el impacto socioambiental. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con otros.</p>	<p>Indaga, identifica y reflexiona sobre el uso de la tecnología en la manipulación genética a través de la búsqueda y contrastación de información de forma colaborativa. (CE6)</p>

Criterios de logro para la evaluación del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

La siguiente tabla organiza los conceptos estructurantes (los mismos que en el tramo 3) con los criterios de logro del tramo 4, para visualizar la progresión y facilitar la evaluación en cualquiera de los dos grados.

Criterios de logro - 5.º grado	Criterios de logro - 6.º grado
Lenguaje cartográfico Coordenadas - referencias - escala - Convencional - digital - social	
<p>Analiza y construye con la cartografía del espacio local y regional en sus aspectos físico, demográfico, económico y político, empleando diferentes herramientas y materiales, de forma colaborativa.(CE3)</p>	<p>Analiza y compara las diferentes proyecciones y representaciones con diversas cartografías en diferentes formatos. (CE2)</p> <p>Analiza, crea referencias y maneja las escalas en la cartografía empleando diferentes soportes. (CE2)</p> <p>Analiza y ubica las masas continentales y oceánicas en diferentes cartografías.(CE2)</p>
Bienes comunes ambientales Agua - suelo - subsuelo - flora - fauna Preservación - conflictos - impactos	
<p>Explora, participa y reflexiona sobre los bienes comunes ambientales como los suelos y el agua dulce, locales y regionales, en situaciones cotidianas con mediación. (CE1)</p> <p>Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre desafíos de la agroecología a través de trabajos colaborativos. (CE3)</p>	<p>Participa y reflexiona sobre el acceso al agua dulce y sus consecuencias a través de situaciones cotidianas o de debates. (CE1)</p> <p>Explora, reconoce, representa y reflexiona ante el circuito espacial productivo del petróleo con diferentes herramientas y soportes. (CE1)</p> <p>Indaga, reconoce y desarrolla ideas sobre los desafíos que representan el impacto de los monocultivos a través de salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE3)</p>
Actividades productivas Sustentabilidad - circuitos espaciales de producción - soberanía alimentaria - comercio - responsabilidades	
<p>Reconoce y argumenta sobre problemas socioambientales relacionados con la actividad productiva a escala regional y global de forma colaborativa, combinando ideas propias y de otros. (CE5)</p> <p>Reconoce y argumenta sobre problemas y oportunidades de la integración económica internacional de forma colaborativa, combinando ideas propias y de otros.(CE5)</p>	<p>Reconoce, argumenta y reflexiona sobre el papel de las empresas multinacionales en las actividades económicas de los países, combinando ideas propias y de otras personas. (CE5)</p> <p>Indaga, reconoce y explica las características del poder del agroextractivismo y el agronegocio, a través de salidas de campo o con diferentes herramientas y soportes. (CE3)</p>

Los territorios Cambio climático - ciudades - ruralidades - ambientes - elementos y factores del clima	
<p>Representa, explica y propone respuestas a los desafíos sobre las características de las organizaciones territoriales en cuencas y sus biomas, a través de salidas de campo, diversos soportes, dispositivos y modelaciones. (CE4)</p> <p>Identifica, experimenta y explica los factores climáticos a través de diversos soportes y dispositivos. (CE4)</p> <p>Propone respuestas a los desafíos sobre los terremotos y volcanes a través de diversos soportes, dispositivos y modelaciones. (CE4)</p>	<p>Representa y explica las características del ordenamiento territorial del país identificando diversas centralidades a través de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p> <p>Reconoce, explica y propone respuestas a los desafíos de las alteraciones en la biodiversidad por causas climáticas en situaciones cotidianas y salidas de campo. CE4</p> <p>Indaga, representa y explica la dinámica de la corteza terrestre a través de diferentes herramientas y soportes. (CE4)</p>
La población Dinámica - volumen - estructura - distribución Migración - diversidad - organizaciones sociales - sujeto social	
<p>Participa y argumenta opiniones sobre la dinámica de la movilidad de la población en actividades colaborativas, cooperativas o solidarias, mediadas por el docente. (CE7)</p> <p>Participa, valora y reconoce opiniones sobre la situación de la mujer y los niños en actividades colaborativas y solidarias, mediadas por el docente. (CE7)</p> <p>Participa, valora y reconoce opiniones sobre las redes y organizaciones sociales nacionales y regionales en actividades colaborativas o solidarias. (CE7)</p>	<p>Interpreta datos, participa, argumenta opiniones sobre el crecimiento y movimiento de la población mundial, en situaciones cotidianas o a través de diferentes herramientas y soportes. (CE7)</p> <p>Indaga, participa y argumenta sobre el crecimiento de las ciudades y las problemáticas que conlleva, a través de diferentes formatos y soportes. (CE7)</p> <p>Reconoce, participa y crea argumentos sobre las diferentes organizaciones de la población en situaciones cotidianas o a través de diferentes herramientas y soportes. (CE7)</p>
Las tecnologías Impacto ambiental - acceso - democratización	
<p>Indaga, identifica y reflexiona sobre causas y consecuencias de la incidencia de la democratización de la información en América utilizando los recursos tecnológicos disponibles.</p>	<p>Indaga, identifica y reflexiona sobre el uso de la tecnología en la manipulación genética a través de la búsqueda y contrastación de información de forma colaborativa. (CE6)</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Según Gómez López (2008), la importancia de un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad es lograr aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para los estudiantes.

Esto obliga a los docentes a repensar contenidos y su abordaje en el aula y a los estudiantes a realizar un análisis que supere la relación causa-efecto e incorpore la idea de procesos multicausales, desde multiperspectivas y multidimensionales, lo que implica construir y reconstruir conceptos geográficos que se aproximen a la realidad (Gómez López, 2008).

Considerando al estudiante y sus aprendizajes como centro de la propuesta educativa de la unidad y teniendo en cuenta que el aprendizaje del estudiante adquiere sentido en la medida en que le permite entenderse, situarse, comprender y actuar en y sobre su realidad actual y proyectarse hacia el futuro personal y colectivamente, es ineludible enfatizar en la comprensión y explicación de la realidad social y las problemáticas de la actualidad, desde su problematización.

El abordaje crítico y humano debiera atender a diferentes perspectivas ambientales, revalorizar la subjetividad de los sujetos y rescatar los espacios vividos (Zenobi, 2016).

Entender la complejidad de esta realidad implica arribar a explicaciones multicausales y abordajes interdisciplinarios.

Desde un enfoque competencial, es necesario resignificar el lugar atribuido a los contenidos, su selección y abordaje. Así, los contenidos curriculares se introducen en el aula a través de la selección significativa y relevante que realiza el docente para un grupo concreto de estudiantes, en atención a sus trayectorias y a las metas de aprendizaje.

«Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso, son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna, de construir hilos conductores» (Zenobi, 2016). De esta forma, el estudiante movilizará en una situación real de aprendizaje los contenidos necesarios al desarrollo de las competencias.

En lo que respecta a la selección de recursos geográficos, se destaca el valor del uso de testimonios y la organización de debates en clase, ya que permiten reconocer los actores sociales en la sociedad, evidenciando su heterogeneidad, relaciones, responsabilidades, intereses y racionalidades.

Las fuentes de información para el abordaje de los contenidos seleccionados podrán ir desde las tradicionalmente usadas —como lo son el mapa, el plano, artículos periodísticos, imágenes y videos— hasta otras incorporaciones como los textos literarios, obras de arte, materiales

cinematográficos y canciones, siendo estas también representaciones artísticas que expresan situaciones de la realidad. Estas incorporaciones de fuentes de información deben estar acompañadas de una propuesta que evidencie discursos, cuestionando la realidad (Zenobi, 2016).

Se destaca como metodología participativa la cartografía social en cuanto metodología para comprender la dinámica de los actores sociales que integran los grupos a los que pertenecen los estudiantes u otros, identificando contradicciones, valorando aliados, desafíos, amenazas, fortalezas, oportunidades, posibles alternativas, construyendo nuevos relatos y narraciones territoriales. En este ámbito participativo, el estudiante asume un rol activo en la construcción de sus aprendizajes, reflexiona, expresa sus necesidades, intereses y perspectivas y colabora asertivamente en procesos colectivos (Recoba, 2021).

El abordaje de los temas estudiados con una mirada que considera las diferentes escalas es imprescindible para la búsqueda de comprensión y explicación. Es por ello que «cuando hablamos de escala, hacemos referencia al alcance territorial de un caso y a los actores sociales que participan del mismo» (Zenobi, 2009).

Reivindicamos aquí el valor del disfrute del ambiente en las propuestas educativas planificadas. Solo si el estudiante vivencia, explora y disfruta el territorio que habita podrá valorarlo y descubrir las contradicciones que en él se suscitan. Por lo tanto, trabajar con los problemas y conflictos ambientales es relevante, pero su abordaje nunca dejará de lado o sustituirá la propuesta inicial de disfrute y aprovechamiento del ambiente.

En el siguiente concepto del Planea (2014) se justifica y explica la incorporación del disfrute cuando dice «armonía con la naturaleza»:

El concepto de desarrollo humano sustentable, incorporado desde el mismo nombre de RENEA y diferenciado del de desarrollo sostenible, pone el acento en la sustentabilidad integral del buen vivir individual y comunitario en armonía con la naturaleza y no en la sustentabilidad del desarrollo económico, generalmente equiparado a crecimiento económico con prescindencia o relegando las demás necesidades y dimensiones de lo humano. En este marco, la sustentabilidad —económica, ecológica, social, política y cultural— emerge de un complejo entramado de interrelaciones entre los sistemas naturales y sociales. (Planea, 2014, p. 8)

Como sostiene Zenobi (2016), cada docente, de acuerdo a sus propios contextos, toma las decisiones didácticas adecuadas y coherentes con su proyecto educativo y decide lo que vale la pena enseñar, para que sus estudiantes comprendan, contextualicen y expliquen los procesos territoriales que son complejos, contradictorios y cambiantes.

Se destaca además el valor de las siguientes estrategias de enseñanza: salida de campo, casos de estudio, método de indagación, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en juegos.

La salida de campo es la metodología activa esencial en muchas de las propuestas de Geografía, como de otras unidades curriculares que impliquen la conceptualización vivenciada del

ambiente. Como sostiene Santos (2011), «las actividades desarrolladas en distintos ámbitos dentro y fuera del edificio escolar determinan la expansión del aula más allá de sus límites» (p. 75).

Tomando el concepto «bioaulas» de Alegría (2020), podemos visualizar grandes oportunidades pedagógicas y de generar en ellas metodologías activas en diferentes espacios: «Son sitios del territorio que generan herramientas pedagógicas de aprendizaje práctico: un bosque, un río, un árbol, una huerta, etc., son espacios de integración de saberes» (p. 20).

La educación ambiental (EA) es una de las líneas transversales de la Ley de Educación (Ley 18437) y debe ser visualizada justamente desde la transversalidad de las unidades curriculares como la de Geografía, para que los docentes puedan generar propuestas donde estos procesos sean plasmados en las aulas.

Cuando se menciona a la EA es pertinente tener en cuenta su definición como se plantea en el Planea (2014):

La educación ambiental para el desarrollo humano sustentable implica un compromiso ético, político y social en un tiempo y un espacio determinado con la formación de ciudadanos comprometidos y capacitados para participar democráticamente en la toma de decisiones y la ejecución de acciones tendientes a un desarrollo socialmente equitativo, solidario y equilibrado entre las necesidades humanas y el cuidado del ambiente. (p. 8)

De esta definición se desprende que una de sus características principales, según el Planea (2014), es que «se trata de un proceso de formación continua que involucra a todos los actores sociales y tiene lugar en ámbitos formales y no formales» (p. 8)

Para comenzar todo proceso de EA, es de suma importancia considerar un diseño de diagnósticos ambientales participativos (DAP) como una etapa inicial en los procesos de EA. Es posible, desarrollando esta etapa de DAP, analizar críticamente el contexto de los involucrados para identificar y jerarquizar problemas o conflictos ambientales locales, regionales o globales. (MMA y MEC, 2022)

Será posible, de esta forma, generar propuestas que coloquen al estudiante en el centro a partir de los intereses de todos como se sostiene en la *Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático* (2022): «Se configuran como un ejercicio de aprendizaje democrático para la participación en la toma de decisiones. De esta forma nos permite aprender a elegir colectivamente un tema emergente que sea representativo de los intereses de todas y todos» (p. 32).

Tomando como referencia a la *Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático* (2022) se considera que:

Las metodologías participativas son procesos de trabajo con características específicas para impulsar la calidad de vida de las personas. Son una forma de concebir y abordar procesos de enseñanza-aprendizaje y construcción del conocimiento. Parten de los intereses de las personas, las potencia para la vida cotidiana y para el despliegue de cambios en sus comunidades. (p. 34)

Las metodologías participativas tienen una gran potencial para generar la participación y reflexión en comunidad de los estudiantes en sus ambientes, de esta forma podrán identificar problemáticas territoriales que les permitan comprender las escalas y las causalidades (MMA y MEC, 2022).

Las metodologías recomendadas para el tramo son:

- Salidas de campo
- Corte transversal o transecta
- Entrevistas semiestructuradas
- Mapeo de actores, de bienes ambientales, escenarios futuros
- Líneas de tiempo del territorio
- Calendario de actividades
- Cartografía social:
 - Mapas sociales de variados temas
 - Maquetas de variados temas
 - Representaciones iconoclasistas
- Cartografía dinámica digital
- Espacios de videojuegos
- Aprendizaje basado en la huerta escolar
- Comunicación ambiental
- Matriz de análisis del problema
- Árbol de problemas

Metodología	Descripción	Bibliografía
Salidas de campo	<p>Las salidas de campo son una estrategia didáctica que facilita el proceso de enseñanza de los docentes y favorece el aprendizaje de los estudiantes, ya que brindan la oportunidad de relacionar el espacio biofísico, la información cultural, los procesos históricos, las influencias sociales, políticas y económicas que se pueden interpretar con los postulados teóricos trabajados en el aula de clase (Pulgarin, 1998).</p> <p>Denomina outdoor («al aire libre») y que Marques (2006) pasó a llamar Ambientes Exteriores al Aula (AESA) como aquellos ambientes distintos al aula y al laboratorio (por ejemplo, campo, jardines de ciencia, museos, centros de ciencia, industrias), que son ambientes fuera del aula, donde los alumnos realizan actividades de aprendizaje bajo la orientación del profesor, o por iniciativa de este, en los que se espera que los alumnos aprendan (Rebar, 2009).</p>	<p>Martínez Pachón, L. D. y Tellez Acosta, M. E. (2 y 3 de julio de 2015). <i>Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente</i>. 4.º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa.</p> <p>Rebello, D., Marques, L., y Costa, N. (2011). Actividades en ambientes exteriores al aula en la Educación en Ciencias: contribuciones para su operatividad. <i>Enseñanza de las Ciencias de la Tierra</i>, 19(1), 15-25.</p>
Corte transversal o transecta	<p>Se realiza a través de una caminata lineal, en la que se recorre un espacio geográfico con varias zonas de uso y recursos diferentes. Brinda información con la observación realizada sobre los diversos componentes de los recursos naturales, vida económica, viviendas, características de suelos.</p>	<p>Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i>. Ministerio de Educación y Cultura.</p>
Entrevistas semiestructurada	<p>Se realiza con una serie de preguntas clave en un ambiente abierto de diálogo. Permite a la persona entrevistada expresarse libremente.</p>	<p>Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i>. Ministerio de Educación y Cultura.</p>
Mapeo de actores	<p>«Analiza la realidad social a través de esquemas que permiten retratar la red de relaciones presentes en un momento determinado, a partir de su propia complejidad y dinámicas particulares que hacen posible el desarrollo de estrategias contextualizadas para la transformación» MEC- PEA (2022).</p>	<p>MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i>.</p>

<p>Líneas de tiempo territorial</p>	<p>Es una construcción basada en la evolución del territorio en tiempos históricos, la cual permite analizar todos los aspectos relacionados al tiempo, un análisis evolutivo que evoca la memoria afectiva del territorio.</p> <p>Se pueden utilizar diferentes materiales y recursos tecnológicos para realizarlas, como la Inteligencia Artificial, presente en programas de edición fotográfica que son una oportunidad de generar escenarios territoriales pasados y futuros.</p>	<p>Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i>. Ministerio de Educación y Cultura.</p>
<p>Calendario de actividades</p>	<p>Organización de las actividades junto con los estudiantes para realizar la primera etapa del DAP, las posibles intervenciones o el desarrollo de la comunicación ambiental.</p>	<p>Recoba, S. (2021). <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i>. Ministerio de Educación y Cultura.</p> <p>MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i>.</p>
<p>Cartografía social: - Mapas sociales de variados temas. - Maquetas de variados temas.</p>	<p>Son representaciones que grafican y construyen nuevos relatos y una narrativa territorial que requieren de herramientas que promuevan la participación y que alienten la reflexión, a partir de miradas dialógicas.</p>	<p>MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i>.</p>
<p>Cartografía social: - Representaciones iconoclasistas</p>	<p>Se entiende por mapeo, o creación de cartografía social como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es solo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. Permite así la creación de cartografía con variadas temáticas contextualizadas y la utilización de íconos que representen las ideas. (Ares y Risler, 2013)</p>	<p>Ares, P. y Risler, J. (2013). <i>Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa</i> (1.ª ed.). Tinta Limón. https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf Sitio Web de iconoclasistas: https://iconoclasistas.net/</p>
<p>Cartografía dinámica digital</p>	<p>La cartografía presentada en formatos digitales permite el movimiento de las diferentes dimensiones que se observan, por eso también se denomina «dinámica».</p> <p>Las tecnologías de la información geográfica (TIG) implican el uso de una cartografía dinámica que incorpora especialmente los sistemas de información geográfico (SIG)</p>	<p>González, Rafael de Miguel. (2013). Aprendizaje por descubrimiento, enseñanza activa y geoinformación: hacia una didáctica de la geografía innovadora. <i>Didáctica Geográfica</i>, 14.</p> <p>Pombo, D. y Martínez Uncal, C. (2017). <i>Geotecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje por resolución de problemas. Hacia una didáctica de la Geografía crítica y activa</i>. EdUNLPam. https://sig.montevideo.gub.uy/https://www.aeroterra.com/es-ar/que-es-gis/introduccion</p>

Espacios de videojuegos	Los videojuegos representan una oportunidad para conocer y explorar realidades virtuales del espacio. Permite aprender a construir dentro de una realidad virtual y abstracta.	Cabañes, E. (2012). <i>Del juego simbólico al videojuego: la evolución de los espacios de producción simbólica</i> .
Aprendizaje basado en la huerta escolar	La huerta escolar es el recurso que facilita y enriquece a los estudiantes, constituyéndose en un laboratorio natural y vivo donde se podrá observar, indagar, experimentar, disfrutar, participando de forma colaborativa. Es una oportunidad para aprender haciendo, acercándose a la familia y a la comunidad.	FAO. (2009). <i>El huerto escolar como recurso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación básica</i> . Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación-FAO. Santo Domingo, República Dominicana.
Comunicación ambiental	La comunicación ambiental es una herramienta de intercambio de información, educa hacia la tolerancia y proporciona las condiciones para el desarrollo de un espíritu crítico que facilite el empoderamiento de las comunidades para enfrentar temas ambientales en la construcción o mantención de la sustentabilidad.	MEC - PEA. (2022). <i>Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria</i> .
Matriz de análisis del problema	Comparan diferentes opciones para poder clasificarlas, analizarlas, jerarquizarlas o evaluarlas.	Recoba, S. 2021. <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
Árbol de problemas	Permite analizar de manera accesible todos los aspectos complejos e interrelacionados de un problema particular, estableciendo causas y consecuencias.	Recoba, S. 2021. <i>Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía</i> . Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

Orientaciones para la evaluación

La educación básica integrada (EBI) plantea que la evaluación formativa debe ser contextualizada y continua a lo largo de toda la trayectoria que los estudiantes transitan en sus procesos de aprendizaje.

«La evaluación es el motor del aprendizaje» (Sanmartí, 2007, p. 19) que los docentes llevan adelante en sus aulas, porque de ella dependen el qué y cómo se enseña y el qué y cómo se aprende.

Las evaluaciones deben ser procesos continuos que evidencien información del lugar en que se encuentran posicionados los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La evaluación, según Anijovich y Capelletti (2017), es una herramienta que acompaña el proceso de toma de decisiones de los docentes, como también refleja las evidencias en lo que respecta a los aprendizajes adquiridos.

El objetivo fundamental tanto de la evaluación formativa como de resultado es la regulación de los aprendizajes a través de la adecuación de los procedimientos o estrategias de enseñanza, de acuerdo a las demandas de los estudiantes y a la toma de decisiones coherentes.

La evaluación es continua porque se planifica desde el inicio del diseño de la unidad curricular. Según el autor Cerda Gutiérrez (2000), es continua cuando se valora progresivamente el aprendizaje y la enseñanza del estudiante durante el trayecto recorrido junto con el docente. Es clave que el docente realice una valoración progresiva del proceso formativo de cada estudiante para tomar decisiones con respecto a los futuros aprendizajes.

La evaluación contextualizada es auténtica porque está diseñada para que los estudiantes desarrollen una variedad de estrategias ya utilizadas en el transcurso de la unidad curricular, y que podrán aplicarlas en situaciones externas al aula.

El docente acompaña la autorregulación del estudiante mediante la retroalimentación, que debe estar presente en cada proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los espacios de retroalimentación deben ser generados por el docente, para que los estudiantes puedan ser escuchados y logren tomar conciencia de su modo personal de aprender y la forma en que construyen los conocimientos.

Anijovich (2019) considera que la retroalimentación fomenta el desarrollo de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, sujetos activos en su aprendizaje y no meros receptores pasivos.

El docente debe tener establecidas previamente sus metas de aprendizaje y compartirlas con los estudiantes a través de las diversas evaluaciones que desarrollará. De esta manera los estudiantes se vuelven partícipes de su proceso de evaluación, a través de instancias como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La autonomía de los estudiantes se logra mediante el proceso de hacerlos conscientes de su propio aprendizaje (Delgado et al., 2016), así podrán reflexionar su proceso junto al de sus compañeros, motivándolos a continuar.

Debemos tomar en cuenta que cuando el docente evalúa a sus estudiantes se evalúa también a sí mismo, y recoge información valiosa sobre sus propias prácticas educativas.

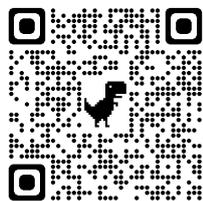
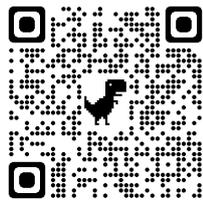
Evaluar «es una tarea ardua que condensa sentidos construidos desde el sistema educativo y que define la trayectoria escolar de los estudiantes» es una práctica que impacta en el sujeto, en la familia y en la propia institución educativa (Anijovich, 2017).

Bibliografía sugerida para el docente de este tramo

- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2004). *Diagnóstico Socioambiental Participativo en Uruguay*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2007). *Educación Ambiental: una demanda del mundo hoy*. El Tomate Verde.
- Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2016). *Uruguay Naturaleza. Naturaleza, Sociedad y Economía*. Banda Oriental.
- Alegría, G. (2020). *La agroecología una estrategia en educación ambiental*. Editorial Universitaria del Cauca.
- ANEP-Codicen. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. ANEP.
- ANEP-Codicen. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. ANEP.
- Auge, M. (1993). *Los no lugares*. Gedisa.
- Calaf, R., Suárez, M., y Menéndez, R. (1997). *Aprender a enseñar geografía. Escuela primaria y secundaria*. Oikos-Tau.
- Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar, V. Cantón, R. Cayssials, A. Domínguez, G. Fernández y F. Pesce. *Ordenamiento ambiental del territorio* (pp. 29-54). DIRAC - Udelar.
- Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. *Anales del IPA*, 3, 165-174.
- Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la Educación en Ambiente. *Revista Voces*, 4(7), 12-20.
- Gudynas, E. (2022). Desarrollo, derechos de la naturaleza y buen vivir después de Montecristi. Gabriela Weber, editora.
- Llerena, G., Espinet Mariona, E. (2017). *Agroecología escolar*. Editorial Pollen. https://pollen.cat/w2018/wp-content/uploads/2017/08/Agroecologia_escolar_web.pdf
- MEC - PEA. (2022). *Guía metodológica: Educación Ambiental para el cambio climático. Un abordaje didáctico para la participación comunitaria*.
- Recoba, S. (2021). *Metodologías Participativas con un Enfoque Integral desde una Perspectiva de Género y Ciudadanía*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Oikos-Tau.

Enlaces y recursos

Enlace	Código QR
<p>Clubes de ciencia: una oportunidad para la investigación en el aula https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/clubes-ciencia-oportunidad-para-investigacion-aula</p>	
<p>Ejemplos de cartografía iconoclasista https://iconoclasistas.net/cartografias/</p>	
<p>Iconoclasistas https://iconoclasistas.net/</p>	
<p>Guía Metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático Guía de cambio climático del MEC</p>	
<p>Manual de mapeo https://geoactivismo.org/wp-content/uploads/2015/11/Manual_de_mapeo_2013.pdf</p>	

<p>Mapeo sociedad civil Uruguay https://www.mapeosociedadcivil.uy/</p>	
<p>NAP ciudades https://www.gub.uy/ministerio-ambiente/nap-ciudades</p>	
<p>Publicaciones de Salud Socioambiental: https://institutossa.org/documentos/</p>	
<p>SIG https://www.aeroterra.com/es-ar/que-es-gis/introduccion</p>	
<p>Videojuego https://education.minecraft.net/es-es https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8009646</p>	
<p>Martínez Pachón, L. D. y Tellez Acosta, M. E. (2 y 3 de julio de 2015). Salidas de campo como estrategia didáctica para el fortalecimiento del concepto ambiente. 4.º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Tellez-Acosta/publication/327075373_Salidas_de_campo_como_estrategia_didactica_para_el_fortalecimiento_del_concepto_ambiente/links/5b76d95892851c8560f25d55/Salidas-de-campo-como-estrategia-didactica-para-el-fortalecimiento-del-concepto-ambiente.pdf</p>	

Anexo

Fundamentación de los ejes transversales

Los ejes transversales de la unidad curricular son:

- Alfabetización cartográfica y social
- Sustentabilidades humanas
- Ordenamiento ambiental y humano del territorio
- Bienes comunes ambientales

Explicación de los ejes

La alfabetización cartográfica es la lectura del texto cartográfico (mapas, bocetos, cartogramas, croquis, etcétera) en la cual se identifica el que habla, el contexto, los por qué y para qué de estos. Se continúa con extraer la información buscada, identificar problemas y proponer soluciones, aplicando conocimiento a la realidad (Mallo et al., 2018). Siendo los ejes transversales en la unidad curricular, esto implica un trabajo con una variedad de textos cartográficos contextualizados a los grados y la realidad escolar, pudiendo ser utilizados los convencionales con los que se cuente, los digitales y los creados de forma participativa. Incorporar fuertemente la creación participativa implicó agregar al eje la palabra *social*, haciendo referencia a la cartografía social como sinónimo de creación participativa. La creación de cartografía históricamente estuvo en manos del poder dominante, brindando una visión unilateral para establecer las fronteras del territorio y su ordenamiento. Desde una postura crítica, el intercambio colectivo, la elaboración o intervención de dichas fronteras y su ordenamiento por parte de diversos colectivos es la forma de hacer visibles otras miradas, otros problemas del territorio (Ares et al., 2013). Se genera de esta forma con este eje una invitación a que los estudiantes de los diferentes grados elaboren o intervengan cartografía de forma participativa.

Las sustentabilidades humanas son incorporadas desde una visión crítica que supera las concepciones de sustentabilidad con asociación exclusiva al modelo capitalista. Existen varias corrientes sobre sustentabilidad, desde las que proponen reducir la contaminación hasta las que plantean modificar la esencia del capitalismo, pero todas procuran un nuevo equilibrio entre el uso de la naturaleza y la atención de las necesidades humanas. Gudynas (2019) las agrupa en sustentabilidad débil, sustentabilidad fuerte y sustentabilidad súper fuerte. Por otra parte, tanto la sustentabilidad como el ambiente son objetos socioculturalmente construidos y contextualmente determinados, por lo que se conceptualizan en las representaciones sociales de las personas y los colectivos, en los significados, normas, valores, intereses y acciones socioculturales. Entonces, la sustentabilidad asociada a los contextos se pensará de diferentes maneras y es oportuno usarla en plural: las sustentabilidades (MMA y MEC, 2022). Se recupera así el valor de las diversidades locales y de las construcciones que estas realizan desde sus territorios.

Ordenamiento ambiental y humano del territorio es el llamado OAT en la Geografía crítica, en este eje se agregó *humano*, siendo reiterativos porque el concepto de ambiente lo incluye, para darle una importancia relevante. El OAT es el proceso dinámico que busca evaluar y programar el uso del suelo y el manejo de los bienes comunes ambientales en el territorio tanto nacional como local. Considerando su equilibrio ecológico, se busca la protección del ambiente y, por lo tanto, la calidad de vida de la sociedad (Chabalgoity, 2002). Las formas en las que se organiza el OAT nos permite evaluar desde varias dimensiones: lo ecológico, lo económico, lo político y lo social en el tiempo y en el espacio determinado. El OAT es una herramienta para la toma de decisiones en la que se deben considerar unidades ambientales como, por ejemplo, cuencas hidrográficas, bordes costeros, humedales, lagunas, etc., para identificar diferentes zonas de fragilidad o sitios con valores territoriales de diferente índole. La complejidad del OAT debe llevar a la lectura de los sistemas ambientales en todas las dimensiones mencionadas, hasta una evaluación de impacto ambiental dentro de su gestión (Achkar et al., 2005).

Bienes comunes ambientales es una denominación con una postura crítica y alternativa a la tradicional anterior de recursos naturales, que concibe a la naturaleza como utilitaria para brindar los recursos que necesitamos. Se trata de moverse del lugar reduccionista y mercantil de los recursos naturales para colocarse en una visión más integral y justa, donde la sociedad no toma de la naturaleza lo que necesita (Carballido, 2019). Estos bienes comunes ambientales surgen de una concepción de valoración compartida por la sociedad para definirlos, conformando así una red de elementos que permiten la vida de los seres humanos debido a que están presentes en los procesos productivos, reproductivos y creativos, y además son los que brindan la posibilidad de alimentación, comunicación, educación y transporte (cf. Helfrich, 2008). De esta forma, esta denominación permite abordarlos desde los conflictos ambientales que puedan generarse y alejándose de la visión simplista y utilitaria de los recursos naturales. Es importante destacar que en esta denominación se utiliza el concepto de *ambiente* en todas sus dimensiones —históricas, políticas, socioculturales y económicas—, que incluye el de *naturaleza* en su dimensión biofísica (MMA y MEC, 2022).

Tabla 1. Cuadro explicativo del eje estructurante: bienes comunes ambientales

Bienes	Comunes	Ambientales
Valores propios de la naturaleza superando lo económico y utilitario de una visión antropocéntrica. Red de elementos que permiten la vida a los seres humanos y al planeta en todas sus dimensiones.	Postura biocentrista que considera los derechos de la naturaleza. Surgen de una valoración compartida. No negociables, precisamente porque son comunes.	Considerado con sus dimensiones biofísicas, históricas, políticas, socioculturales y económicas. Concepción que es construida por cada sociedad en su contexto.

Bibliografía para el fundamento de los ejes

- Achkar, M., Cantón, V., Cayssials Brissolèse, R., Domínguez, A., Fernández, G. y Pesce, F. (2005). *Ordenamiento ambiental del territorio*. Udelar - CSEP.
- Ares, P. y Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. 1.ª ed. Tinta Limón.
- Carballido, D. y Mallo, S. (2018). Gestión de textos cartográficos en el ciclo primario. *Quehacer Educativo*, 28(147), 80-85.
- Carballido, D. (2019). Recursos naturales / bienes comunes naturales. Dos productos ideológicos antagónicos. *Quehacer Educativo*, 29(153), 55-59.
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo, derechos de la naturaleza, y buen vivir después de Montecristi. En G. Weber (ed.). *Debates sobre cooperación y modelos de desarrollo. Perspectivas desde la sociedad civil en el Ecuador* (pp. 83-102). Centro de Investigaciones Ciudad - Observatorio de la Cooperación al Desarrollo.
- Helfrich, S. (2008). Commons: ámbitos o bienes comunes, procomún o 'lo nuestro'. Las complejidades de la traducción de un concepto. En S. Helfrich (comp.). *Genes, bytes y emisiones: Bienes comunes y ciudadanía* (pp. 42-48). Fundación Heinrich Böll, Oficina Regional para Centroamérica.

Referencias bibliográficas del espacio

- ANEP. (2022). *Plan de estudios. Educación Básica Integrada (EBI)*. ANEP.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa*. Summa. https://www.summaedu.org/wpcontent/uploads/2019/07/RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomoopportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2.^a ed. Paidós Ibérica.
- Brookhart, S. M. (2008). *¿Cómo dar retroalimentación efectiva a sus estudiantes?* ASCD Publications. <https://comunicaticsite.files.wordpress.com/2019/08/5-retroalimentacion3b3n-efectiva.pdf>
- Delgado, V., Ausín, V., Hortigüela, D. y Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *Educadi*, 1(1), 9-24. [https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2209/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1\(1\)_924.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/2209/Delgado,%20Aus%C3%ADn,%20Hortig%C3%BCela_EDUCADI_2016_1(1)_924.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Dussel, I. y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos tecnológicos ante el mundo digital*. Santillana.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia -Ediciones Morata.
- Gil, J. y Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XXI* (12), 43-65.
- Glaser, B. G. (2004). Remodeling Grounded theory. *Forum Qualitative Social Research*, 5(2).
- Prats y Santacana (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en educación básica*. Universidad Pedagógica Federal, Gobierno de México.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, M., Carretero, M., Millares, P. y Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. México.
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*. ASCD.



Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio

Creativo-Artístico

Fundamentación

La educación artística fomenta la conciencia cultural, a la vez que promueve prácticas culturales, y es el medio a través del cual el conocimiento, la apreciación y la práctica de las artes y la cultura pueden ser transmitidas de una generación a la siguiente.

Giraldez, 2007

Las artes siempre han estado presentes en la vida, la formación y la educación del ser humano. Son el reflejo de la realidad, de la cultura y de las creencias de las sociedades y las personas. También constituyen una forma singular de presentación, representación y comprensión del mundo, de los otros y de sí, de construcción de conocimiento, de comunicación, expresión y liberación muy poderosa.

La enseñanza del arte, desde las diferentes manifestaciones y expresiones artísticas, promueve en el estudiante, por un lado, la capacidad de imaginar, comunicar, expresar ideas y brindar placer y, por otro, son generadoras de conocimiento y destrezas mentales que permiten comprender y atribuir significado al mundo que lo rodea.

Las competencias artísticas del espacio Creativo-Artístico estimulan esta doble perspectiva del arte, su carácter sensible y de creación y la construcción de conocimiento desde los diferentes lenguajes artísticos.

En tal sentido, los lenguajes propios de cada unidad curricular de este espacio serán los vehículos para que los estudiantes desarrollen las competencias artísticas en relación con la reflexión crítica y compartida, con la comunicación de las emociones y sentimientos, basados en el respeto por la diversidad de formas y funciones de esta expresión.

Habilitar espacios educativos para la exploración, el conocimiento, la creación y la comunicación a través de las disciplinas artísticas favorece el desarrollo de estudiantes sensibles, empáticos, críticos y comprometidos con el mundo, con los demás y con su vida. El estudio de las disciplinas artísticas permite exceder tiempos y lugares sociohistóricos y culturales, al ampliar los alcances interpretativos, comprensivos y comunicativos de los estudiantes.

Cada disciplina artística posee su forma expresiva y por tanto su lenguaje, sus medios expresivos y sus narrativas. Experimentar y aprender los diversos lenguajes artísticos no solo contribuye al desarrollo de las competencias artísticas, sino que aporta al despliegue de las competencias generales propuestas en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP.

Elliot Eisner (1995) fundamenta funciones en el arte que son únicas y diferenciadas de otros campos de conocimiento que desarrollan aspectos cognitivos en los sujetos. Afirma que percepción y pensamiento actúan juntos entendiendo a la cognición en un sentido amplio, no disociado de la afectividad. Ambos procesos ocurren en simultáneo en la experiencia humana a partir de la creación, percepción y expresión, aspectos que abordar desde la planificación de las instancias del proyecto. Afirma también que «el acto de creación no surge del vacío.

Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital» (Eisner, 1995, p. 87). Propone lo que denomina una justificación esencialista de la enseñanza del arte, diferenciándola de una justificación contextualista. Esta última argumenta la enseñanza del arte en función de las necesidades del sujeto, de la comunidad o nación, y concibe al arte como medio. Por otro lado, la justificación esencialista propone la enseñanza del arte como fin en sí mismo y no al servicio de otros fines. Apoyado en esta justificación, defiende el carácter experiencial de la enseñanza del arte, abordando en forma directa a las obras artísticas.

Eisner (1995) concibe, entonces, al proceso de aprendizaje como «el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural» (Eisner, 1995, p. 59).

La enseñanza y el aprendizaje artísticos constituyen un dominio singular e indispensable en la currícula oficial. La educación en este campo desarrolla el equilibrio emocional-racional en los estudiantes, ya que implica una necesaria interacción entre el pensamiento experiencial y el conceptual. Moviliza la creatividad, el pensamiento divergente y los conocimientos intuitivos, estéticos, verbales y no verbales, y promueve en cada niño o adolescente una comprensión única y sutil de la experiencia humana en toda su complejidad. Por ser, justamente, vehículo de Humanidad que moviliza al estudiante en todo su ser, la educación artística le permite aprehender su mundo interior, bucear en zonas del saber novedosas, inexploradas. Favorece una sana construcción identitaria.

Particularmente desde el paradigma de la educación inclusiva, los estudiantes encuentran en sus aulas de educación artística una voz esencial para conocer(se), para perseverar a través de caminos imaginativos, a la par de que conocen saberes universales y modelan su propio mundo. Así, la educación artística refuerza el vínculo con la institución educativa, su sentido de pertenencia, y ayuda a fortalecer las trayectorias educativas. Es esencial para la motivación hacia los aprendizajes, impulsa a buscar respuestas creativas a desafíos desconocidos, favorece el camino hacia la autonomía en los aprendizajes y colabora en la resolución de problemas en todos los campos del saber.

De esta forma, el estudiante empatiza con el otro, busca caminos diferentes al conocer los diversos y complejos procesos creativos. Es una vía para crear y sostener lazos con sus pares, su familia, su comunidad y su entorno más global.

La educación artística contribuye al desarrollo de competencias transversales potentes. Debido a su importancia, no debe ser ponderada, cualitativamente, en forma minoritaria en el campo del conocimiento, pues no las hay dominantes y subordinadas. Proponemos un justo equilibrio curricular entre *qualitas* y *quantitas*, como dice Ordine (2017).

Finalmente, está científicamente demostrado el lugar que ocupa el aprendizaje artístico en la neurocognición:

Se debe motivar al estudiante estimulando el sistema activador reticular ascendente con sorpresas, novedades, creatividad, usando metáforas para fomentar el pensamiento de alta jerarquía, proveer oportunidades y así asimilar la información que más interesa, dis-

criminando lo relevante para transferirse al hipocampo y posteriormente a la corteza cerebral. (Romero Galván y Labús, 2020, p. 13)

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Construye su identidad a partir del desarrollo pleno de su conciencia corporal y de sus posibilidades expresivas para la comprensión y expresión de los diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico.

CE2. Desarrolla modos de comprensión para la construcción de conocimiento en diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento Crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva.

CE3. Involucra la inteligencia cualitativa para el análisis, valoración y producción artística a través de diferentes códigos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Desarrolla procesos cognitivos y afectivos en el acto de comunicación y expresión para la potencialización de diferentes lenguajes y medios de comunicación. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE5. Dota de significado ético, estético o poético a su entorno de manera crítica y sensible para la comprensión e intervención. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Identifica y expresa sentimientos y emociones para vincularse con las creaciones y sus protagonistas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros.

CE7. Comparte un ideal de memoria colectiva y aporta a su construcción para la reafirmación colectiva heterogénea y democrática. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio



Orientaciones metodológicas del espacio

Para desarrollar las competencias en el marco de las artes se requiere de la participación cognitivo-afectiva del estudiante y también de la acción. Ambos serán imprescindibles para un aprendizaje activo y duradero. En tal sentido, se sugiere la implementación de metodologías participativas. Entre otras, se señalan:

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación
- Experimentación

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora considerando la contrastación de las competencias específicas con los perfiles de tramo y grado.

Se recomienda que la evaluación forme parte de los procesos de trabajo que orientan el curso, explicitados y monitoreados mediante instrumentos de evaluación competencial.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos,

legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Artes Visuales y Plásticas

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El lenguaje visual junto a la cultura de la imagen está inmerso en toda nuestra vida, nos circunda y constituye un medio de comunicación importante, ya que expresa con imágenes nuestro sentir y nuestra mirada frente al mundo.

El lenguaje de la imagen es mucho más fuerte que el de las palabras, y sensibilizar al niño en este sistema representativo hace que desarrolle su inteligencia, su subjetividad, su imaginación, su creatividad, y pueda comunicarse con los demás

El lenguaje visual construye el pensamiento y desarrolla la inteligencia cualitativa que expresa Elliot Eisner (1995) en el libro *Educar la visión artística*.

Esta concepción proviene de Dewey (2008), quien decía que la inteligencia es la forma por la cual actuamos frente a una situación problema. Elliot Eisner lo retoma para expresar que el niño también se enfrenta a un conflicto cuando está, por ejemplo, frente a una hoja en blanco y aún no sabe por dónde empezar. Va a tener que tomar decisiones en cuanto a las formas, las líneas, los colores, el material elegido para expresar su idea y su intención. También se enfrenta al obstáculo de darle unidad y cohesión a la obra, la composición de las partes y el todo, para que su producto sea significativo.

Por eso, desde lo visual, todo está dirigido a la creación de cualidades, son decisiones inteligentes que desarrollan un modo de inteligencia llamada *cualitativa*.

Donis A. Dondis, a su vez, expresa en su libro *La sintaxis de la imagen* la importancia de la composición como aspecto fundamental de un problema visual, y por lo tanto es el resultado de las decisiones inteligentes del artista.

Por esto consideramos que este lenguaje no debe simplificarse a la aplicación de técnicas plásticas, sino a la construcción del pensamiento y al desarrollo del conocimiento.

Apunta a educar una mirada inteligente, analítica y reflexiva, a tomar decisiones en el momento de la creación y resolución de un problema estético, a valorar las obras de arte de nuestros antecesores como bienes culturales y poder interpretarlas desde la hermenéutica.

Nos posicionamos y valoramos en relación con el lenguaje visual como un sistema representativo que desarrolla las funciones cognitivas superiores del niño, ya que a través de él nos

comunicamos, somos capaces de representar a través de códigos visuales nuestras ideas e intenciones, se construyen significados y podemos comprender a los demás.

Las artes visuales han logrado alcanzar su reconocimiento como ámbito de cultura en el cual se destaca la importancia del autor como creador de la obra —que transmite su sentir, su mirada del mundo— y del espectador, que no permanece pasivo y absorto frente a la observación de un producto estético, sino que reflexiona, analiza sus características, sus códigos y también reacciona e interviene enriqueciendo la obra del autor.

El arte visual desarrolla la capacidad de ver, diferente al simple mirar, descubre cualidades y relaciones, desarrollando la sensibilidad estética.

Este programa fue pensado para que el docente pueda abordarlo en forma recursiva y secuenciada en relación con los contenidos. Se considera importante abordarlo desde dos aspectos: los lenguajes del espacio y los lenguajes del plano, ya que son dos aspectos que requieren de miradas específicas. El docente es libre de realizar la secuenciación necesaria desde los contenidos y puede recurrir a contenidos de grados anteriores, si lo requiere, para luego continuar avanzando.

La exploración en cuanto a materiales diversos es muy importante para el aprendizaje de los estudiantes, porque es un aspecto de crucial importancia en la decisión, a la hora de utilizarlos en un artefacto artístico.

Consideramos necesario que los contenidos se aborden en forma contextualizada, no como la aplicación de técnicas y temas sin sentido, sino con posibilidades de exploración, percepción de diferentes experiencias, y que sea un elemento que el estudiante utilice para plasmar su idea en la obra.

Estamos de acuerdo con la mirada de Elliot Eisner en referencia a los diferentes dominios: productivo, crítico y cultural.

Es importante que el docente estimule en el niño el trabajo perceptivo, desarrollando los sentidos, explorando el medio que lo rodea, para que pueda producir y crear metáforas de la realidad.

También se debe motivar a la reflexión y el análisis crítico de sus obras y las ajenas, así como valorar las obras de arte como bienes culturales, determinando verdaderas experiencias estéticas.

Las artes visuales apuntan a la construcción del conocimiento, a las diferentes formas de resolver una consigna, al trabajo en taller, teniendo presente la importancia del aprendizaje que le aporta el docente, los descubrimientos propios y el de sus compañeros en una acción colaborativa.

El trayecto del programa apunta desde el espacio a la escultura y desde el arte contemporáneo a la instalación e intervención.

En los lenguajes del plano se aborda el dibujo, la pintura, el collage, técnicas de impresión y la fotografía con el abordaje de los diferentes planos y encuadres.

Desde el lenguaje audiovisual, Gabriela Augustowsky nos dice que en la actualidad los niños pasan de ser espectadores a ser creadores de obras audiovisuales, integrando imagen y sonido. Estas propuestas constituyen la posibilidad de que los niños desarrollen toda su creatividad e imaginación, integrando lo lúdico, el trabajo en equipo, la posibilidad de hacer pequeños cortos y proyectos con una temática contemporánea donde también se aborda la innovación tecnológica.

También surgen las historias, los títeres modelados y pintados por los niños, el juego de luces, las actuaciones, el sonido, la música, las voces de los niños, todo integrado para disfrutar de las creaciones infantiles.

Se considera importante abordar la transversalidad con los macroconceptos (imagen, palabra, sonido, cuerpo), así como el trabajo interdisciplinario que el docente pueda realizar con otras disciplinas artísticas.

El programa también hace mención a los elementos plásticos que son fundamentales para el trabajo desde los lenguajes visuales como son la línea, el punto, el color, la materia, pensados en forma contextualizada, donde el niño va a tener que realizar diferentes exploraciones.

También se aborda la cultura visual considerando a los artistas, sus imágenes significativas, sus diferentes miradas en la historia del arte y cómo han influido y nos afectan.

Este programa tiene especial interés en que el niño aprenda a interpretar críticamente y analice obras propias y de otros, comprendiendo los códigos y elementos plásticos, por eso existe un apartado de contenidos con relación a la apreciación, lectura e interpretación de imágenes, siguiendo la línea de las artes visuales.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorial. Explora y percibe a través de los sentidos el mundo visual que lo rodea para desarrollar experiencias estéticas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación.

CE2. Competencia interpretativa. Inicia procesos interpretativos en las producciones de arte visual con ayuda del docente para establecer relaciones entre los contextos y sus manifestaciones culturales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Metacognitiva, Pensamiento científico.

CE3. Competencia productivo-creativa. Se sensibiliza frente al mundo que lo rodea a través de imágenes visuales para generar sus propias creaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento Computacional.

CE4. Competencia cultural. Identifica valores culturales en las obras de arte, relacionados con la vida de la comunidad, lo nacional y lo regional para construir su propia identidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital, Intrapersonal.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual. Se expresa a través de los elementos plásticos para transformar la realidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectivas. Explora y desarrolla imágenes visuales de forma colectiva para elaborar producciones artísticas en grupo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Relación con los otros.

Contenidos específicos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 3.º grado	Criterios de logro de 3.º grado
CE1. Competencia sensorial Explora y percibe a través de los sentidos el mundo visual que lo rodea para desarrollar experiencias estéticas.	Lenguajes del espacio: La escultura Procedimientos en técnicas extractivas con diferentes materiales.	Indaga y explora procedimientos en técnicas extractivas de la escultura con diferentes materiales y herramientas.
CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectivas Explora y desarrolla imágenes visuales de forma colectiva para elaborar producciones artísticas en grupo.	La instalación y la intervención Transformaciones del espacio interactuando con el cuerpo, y el espacio.	Explora y descubre las transformaciones del espacio de forma colectiva.
CE3. Competencia productivo-creativa Se sensibiliza frente al mundo que lo rodea a través de imágenes visuales para generar sus propias creaciones.	Lenguajes del plano: El dibujo Transformación del plano aplicando diferentes elementos gráfico-plásticos.	Indaga y analiza transformaciones del plano aplicando diferentes elementos gráfico-plásticos.
	La pintura Pinturas vinílicas y acrílicas. Composiciones a partir de la mancha.	Descubre posibilidades expresivas que le aporta la pintura vinílica en sus composiciones con manchas.
	El collage Técnicas mixtas: papel y pintura.	Crea y analiza sus composiciones en collage con técnicas mixtas.
	Técnicas de impresión Matrices de surco: linograbado, telgopor, cartón, yeso.	Experimenta la creación de matrices de surco en técnicas de impresión.

	<p>Fotografía Equilibrio en la composición. La línea de horizonte.</p>	<p>Indaga y analiza el equilibrio en la composición fotográfica con herramientas tecnológicas.</p>
	<p>Lenguaje audiovisual La iluminación. Campo, profundidad de campo y contracampo.</p>	<p>Experimenta y analiza la iluminación y el campo en el lenguaje audiovisual con recursos tecnológicos.</p>
	<p>Géneros Géneros pictóricos: mitológicos, religiosos y alegorías. Géneros cinematográficos: comedia y humor.</p>	<p>Reconoce, identifica y analiza los diferentes géneros pictóricos y cinematográficos en diferentes obras.</p>
<p>CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual Se expresa a través de los elementos plásticos para transformar la realidad.</p>	<p>Elementos plásticos. Color. Paleta alta y paleta baja.</p>	<p>Identifica y comprende la diferencia entre paleta alta y baja a partir de la apreciación y la exploración plástica.</p>
	<p>Punto y línea Interacciones entre el punto, la línea y el plano.</p>	<p>Expresa múltiples interacciones del punto y la línea sobre el plano con diversidad de materiales.</p>
	<p>Materia Relaciones entre texturas táctiles y texturas visuales.</p>	<p>Explora relaciones existentes entre las texturas táctiles y las texturas visuales a través de distintas técnicas.</p>
	<p>Luz Efecto de la luz sobre los objetos: Luz frontal, lateral, contraluz, cenital.</p>	<p>Experimenta los diferentes efectos de la luz sobre los objetos con distintas intenciones expresivas.</p>

<p>CE2. Competencia interpretativa Inicia procesos interpretativos para establecer relaciones entre los contextos y sus manifestaciones culturales.</p>	<p>Cultura visual Artistas, sus obras y contextos. La cultura cinematográfica.</p>	<p>Interpreta y relaciona la obra de artistas en la cultura cinematográfica a partir de diferentes visualizaciones.</p>
<p>CE4. Competencia cultural Identifica valores culturales en las obras de arte relacionados con la vida de la comunidad, lo nacional y lo regional para construir su propia identidad.</p>	<p>Apreciación, lectura, interpretación de imágenes. Interpretación reflexiva que permita identificar las distintas intenciones en las imágenes.</p>	<p>Identifica las distintas intenciones en las imágenes a través de la interpretación reflexiva.</p>

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 4.º grado	Criterios de logro de 4.º grado
<p>CE1. Competencia sensorial Explora y percibe a través de los sentidos el mundo visual que lo rodea para desarrollar experiencias estéticas.</p>	<p>Lenguajes del espacio: La escultura Combinaciones de técnicas de modelado, ensamblaje y extractivas.</p>	<p>Indaga, explora y analiza las distintas técnicas del modelado y ensamblaje de forma individual o colectiva.</p>
<p>CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectivas Explora y desarrolla imágenes visuales de forma colectiva para elaborar producciones artísticas en grupo.</p>	<p>La instalación y la intervención Intervenciones del espacio en la escuela con distintos elementos y recursos plásticos.</p>	<p>Explora posibles intervenciones del espacio en la escuela con distintos elementos y recursos plásticos de forma colectiva.</p>
<p>CE3. Competencia productivo-creativa Se sensibiliza frente al mundo que lo rodea a través de imágenes visuales para generar sus propias creaciones.</p>	<p>Lenguajes del plano: El dibujo El dibujo de objetos y figuras humanas.</p>	<p>Indaga, analiza y crea a partir de objetos y de la figura humana de forma individual o colectiva.</p>
	<p>La pintura Pinturas al huevo y al aceite, temple, tintas naturales y óleo.</p>	<p>Elabora distintas pinturas y experimenta con ellas en diferentes soportes.</p>

	<p>El collage Técnicas mixtas: papel, pintura y tela.</p>	Experimenta y crea con las técnicas mixtas en diferentes soportes.
	<p>Técnicas de impresión Matrices de relieve con diferentes materiales.</p>	Indaga, experimenta y crea con matrices de relieve, con diferentes soportes.
	<p>Fotografía Las diferentes angulaciones en el encuadre.</p>	Explora, registra y percibe, con intencionalidad, diferentes ángulos en las tomas fotográficas.
	<p>Lenguaje audiovisual Movimientos de cámara. Las angulaciones en el encuadre.</p>	Explora, registra y percibe los movimientos de cámara, con intencionalidad, en diferentes contextos.
	<p>Lenguajes del plano Géneros Géneros: naturaleza muerta. Géneros cinematográficos: ficción y música.</p>	Identifica, selecciona y recrea los distintos géneros en la pintura y en el cine con ayuda del docente.
<p>CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual Se expresa a través de los elementos plásticos para transformar la realidad.</p>	<p>Elementos plásticos Color La relatividad del color.</p>	Analiza la relatividad del color con diferentes experiencias.
	<p>Punto y línea La expresividad de la línea a partir de diferentes materiales y herramientas.</p>	Analiza y descubre a partir de la experiencia, la expresividad y el significado de la línea con distintos materiales y trazos.
	<p>Materia Variaciones de texturas de un mismo material.</p>	Indaga diferentes texturas de un mismo material a partir de experimentos.

	Luz La representación de la luz en la pintura: el claroscuro.	Indaga y crea diferentes estrategias en la representación de la acción de la luz a través del claroscuro en las obras
CE2. Competencia interpretativa Inicia procesos interpretativos para establecer relaciones entre los contextos y sus manifestaciones culturales.	Cultura visual Artistas, sus obras y contextos. La moda en la vestimenta.	Interpreta y relaciona la obra de artistas en sus contextos. Identifica la moda en la vestimenta con relación al consumo en la vida cotidiana.
CE4. Competencia cultural Identifica valores culturales en las obras de arte, relacionados con la vida de la comunidad, lo nacional y lo regional para construir su propia identidad.	Apreciación, lectura e interpretación de imágenes Confrontación de interpretaciones que amplíen posibles sentidos y significados de las imágenes.	Interpreta y da razones en la confrontación de interpretaciones ampliando los posibles sentidos y significados de las imágenes en discusiones y debates.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

El programa de Artes Visuales y Plásticas se visionó en el marco competencial de la Transformación Curricular Integral. Está organizado con relación a las competencias generales y específicas, no desestimando las posibles conexiones que se pueden determinar entre ellas, los criterios de logros y los contenidos. Estos últimos pueden ser trabajados de forma recursiva y contextualizada, de manera de generar secuencias didácticas significativas.

El programa consta de diferentes aspectos para tener en cuenta desde los lenguajes del espacio, donde encontraremos la escultura y la instalación.

Luego se plantean los lenguajes del plano, determinado por el dibujo, la pintura, el collage, la impresión y la fotografía. El lenguaje audiovisual, es un campo en construcción, como lo dice

Gabriela Augustowsky (2017) en su libro *La creación audiovisual en la infancia*, que merece un lugar específico.

Otro aspecto que hay que tener presente en la formación artística y estética es la identificación y conocimiento de los distintos géneros de las artes visuales, por eso se tratan de forma independiente.

Conocer los elementos plásticos es muy importante en el arte y fundamental para analizar una obra, comprender la intención del autor, deconstruir, analizar y reflexionar en los procesos creativos.

Siempre que se concreta una obra artística, parte de una sustancia visual que se compone de los elementos plásticos como es el color, el punto, la línea, la luz, la materia y la textura.

Por eso el currículo tiene un espacio para estas cuestiones que son de gran importancia y hacen a la sintaxis de la obra. Dice Donis A. Dondis (2017) en su libro *La sintaxis de la imagen*: «Existen elementos básicos que pueden aprender y comprender todos los estudiantes de los medios audiovisuales, sean artistas o no, y que son susceptibles, junto con técnicas de manipulación, de utilizarse para crear claros mensajes visuales» (p. 27).

El currículum también involucra la importancia de la cultura visual en el entendido de que constituye un ámbito de producción, análisis y crítica en relación con el mundo de las imágenes que forman parte de nuestra vida.

Siguiendo el concepto de cultura visual de Fernando Hernández-Hernández en su libro *Espigador@s de la cultura visual*, se entiende que no se debe solamente recoger el aporte cultural del arte de tantos artistas que nos han precedido solamente, sino que la metáfora determinada por espigar la cultura visual significa estar abierto no solo para nutrirnos del bagaje cultural, sino para crear nuevos discursos, visiones y conocimientos complementarios.

Las espigador@s actuales no solo recogen muestras y fragmentos de la cultura visual de todos los lugares y contextos para coleccionarlos y «leerlos», sino para crear narrativas paralelas, complementarias y alternativas. (Hernández-Hernández, 2007, p. 16)

Desde lo metodológico

Es importante también tener presente que la currícula establece la construcción del modelo artístico desde las competencias generales, las específicas y el abordaje de los contenidos, siguiendo el marco conceptual y metodológico de Elliot Eisner (2012) desarrollando los dominios productivo, crítico y cultural para lograr la visión artística en el niño.

Dominio productivo

Estamos frente a un trayecto complejo en el cual se necesita en una primera etapa el desarrollo de lo perceptivo.

La experiencia y la vivencia son fundamentales para avanzar en el proceso cognitivo que implica crear visualmente.

La producción artística en el niño atraviesa un proceso desde lo pictográfico, un dibujo esquemático hasta lograr la representación en tercera dimensión.

Poder representar la realidad supone un esfuerzo muy importante donde hay que tener en cuenta la forma total, lo parcial y las relaciones entre ambas para lograr coherencia y cohesión de significados.

Otro aspecto a tener en cuenta es la representación de los sentimientos y emociones.

El conocimiento de los materiales y las técnicas en muchos casos son decisivos para el logro o los limitantes de una obra artística.

Dominio crítico

Cuando apreciamos una obra es importante comprender ¿qué nos hace sentir?, ¿qué nos provoca?

Para ello debemos tener en cuenta ciertas estructuras de referencia entre las cuales debemos considerar algunas dimensiones:

La dimensión experiencial ¿en qué grado nos afecta?

Esta nos muestra cuando el niño se sensibiliza con la obra desde los sentidos y expresa lo que siente.

Cuanto más aportemos a la obra, más significativa será y a través del análisis y la reflexión aumentaremos su sentido.

Es importante tener en cuenta la dimensión formal, constituida por la relación de las partes con el todo y la relación de los diferentes elementos que constituyen la obra, ¿cómo se afectan e interactúan?

- La dimensión simbólica, plasmada en la presencia de elementos simbólicos que aportan significado para su comprensión.
- La dimensión temática, relacionada con el significado general de la obra y que les da sentido a todas las formas.
- La dimensión material, determinada por las características de los materiales que dan posibilidades a la obra de realización.
- La dimensión contextual, vinculada a las condicionantes y su relación con la época en que surgió.

Dominio cultural

Elliot Eisner (2012) no hace una explicación detallada del tercer dominio cultural, pero lo integra en la dimensión contextual y en otros aspectos que detalla.

El artista realiza su obra, pero debemos considerar que se encuentra inserto en una cultura, en una historia que influye en él, en la forma de expresarse, en la visión que tiene del mundo.

A pesar de ello, en la actualidad contemporánea nos enfrentamos a cambios culturales. Pep Alsina nos dice en su libro *La competencia cultural y artística. 7 ideas clave* que

la competencia cultural y artística no se refiere a una cultura y a un arte, sino a unas culturas y unas artes y, lo más importante, al diálogo que se establece entre ellas: favorece el aprecio de las distintas manifestaciones artísticas- culturales y establece puentes de contacto. (Alsina, 2012, p. 21)

Las producciones artísticas expresan en la actualidad la realidad intercultural estableciendo relaciones entre los distintos grupos humanos que conviven.

La identidad es la construcción de sí mismo en relación con otro diferente. En la actualidad lo más importante es prestar atención a las mezclas que vinculan a los diferentes grupos culturales.

Fernando Miranda y Gonzalo Vicci explicitan en su libro *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*:

Lo cultural, entonces, será el territorio donde los contrastes, comparaciones y asimilaciones definirán la negociación entre culturas disímiles, dando paso a nuevos procesos sociales, integrados como diferentes. (Miranda y Vicci, 2012, p. 60)

Estos dominios constituyen la metodología propia de la enseñanza de las artes y el desarrollo de la visión estética que se complementan con las metodologías activas. Estas brindan posibilidades para movilizar, involucrar y dar participación al estudiante para que de esta manera atribuya significado a los aprendizajes sobre las personas, las sociedades, las culturas y sobre sí mismo, desde el estudio del arte y la comunicación visual.

Se considera también la importancia del aprendizaje colaborativo donde los niños y la comunidad docente participen en los proyectos del Centro.

Tener en cuenta los intereses de los niños a través de situaciones auténticas es fundamental para lograr aprendizajes profundos, así como el trabajo desde la interdisciplina involucrando perspectivas diversas desde un mismo objeto de conocimiento.

Es muy importante planificar proyectos que representen verdaderos problemas a resolver, donde los estudiantes puedan participar y buscar soluciones diversas, interviniendo cada uno con su mirada específica, así como el conocimiento de los objetivos y metas por parte de todos los integrantes (docente-estudiante), logrando un involucramiento en la tarea.

La construcción de secuencias de aprendizaje es otro aspecto que permitirá avanzar un contenido desde diferentes fases logrando mayor profundidad en el aprendizaje de los niños.

También es necesario tener presente las diferentes herramientas metodológicas como el uso de portafolios donde los estudiantes puedan registrar sus producciones, reflexionar sobre ellas y valorar sus procesos de forma metacognitiva.

Se considera fundamental el trabajo basado en el juego, incorporando los recursos y estrategias desde lo lúdico, teniendo en cuenta la franja etaria del niño.

El juego aborda los fundamentos para la construcción de competencias cognitivas, sociales y emocionales.

A través de él, los niños aprenden a forjar vínculos con los otros, acordar, negociar, compartir y resolver problemas.

La experimentación es el fundamento para lograr el desarrollo cognitivo en la Educación Visual donde todo lo que logren los niños vivenciar a través de su cuerpo de forma sensible será sustancia fundamental para el aprendizaje.

Estas metodologías se trabajarán teniendo en cuenta el diseño universal del aprendizaje (DUA), el cual contempla la heterogeneidad de nuestro estudiantado en esta ruta formativa.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es parte de la enseñanza y tiene sentido en la medida en que se pueda reflexionar desde la propia práctica pedagógica con el objetivo de mejorar y avanzar en el conocimiento artístico.

Todas las posibilidades de pensar metacognitivamente nuestras prácticas representan procesos fundamentales para tomar decisiones sobre lo que debemos seguir haciendo, lo que necesitamos empezar a hacer y lo que hay que modificar para poder avanzar como profesionales de la educación.

Es importante también que el docente comparta con sus estudiantes las metas de aprendizaje y conozcan hacia dónde deben avanzar desde la propuesta artística, es mucho más significativo el proceso y más profunda la reflexión.

De este modo será posible experimentar logros más altos en los aprendizajes.

La evaluación formativa propicia un clima de confianza y comprensión para resolver problemas desde el arte de forma divergente y creativa.

Este proceso de evaluación trae consigo la retroalimentación y la autoevaluación, fundamentales para lograr la autonomía de nuestros estudiantes.

Tenemos presente diversos instrumentos entre ellos:

- las listas de control
- las preguntas significativas
- las escalas de observación

- las rúbricas
- los portafolios
- los protocolos de retroalimentación.

La evaluación está muy vinculada con el mundo de la sensibilidad, las emociones y la reflexión de los procesos creativos para concretar la mejora de los aprendizajes.

La retroalimentación certifica, acredita los aprendizajes y contribuye a la mejora de estos, ya sea con relación a los estudiantes, como también para los docentes como profesionales.

Para que esta tenga sentido es necesario una continuidad sostenida de las prácticas, desde los procesos de reflexión y metacognición.

La evaluación formativa constituye un proceso donde el diálogo, la formulación de interrogantes, los intercambios docente-estudiante son necesarios para comprender las diferentes estrategias que tiene cada niño, valorar el trayecto realizado y autorregular su aprendizaje.

Los estudiantes deben ser conscientes del proceso que ponen en juego para aprender de las etapas que transitan, conocer las estrategias e instrumentos que utilizan, para mejorar los aprendizajes y adquirir la responsabilidad para transformarse en aprendices autónomos.

Para involucrar al estudiante en este proceso es necesario que sea consciente sobre qué y cómo está aprendiendo para poder autoevaluarse.

Eisner nos dice que el profesor de arte necesita de la observación de los niños en el aula, para recopilar elementos y evidencias con relación a la valoración que realizará también de su gestión.

Por ejemplo, ver el entusiasmo de los estudiantes en la realización de una obra, cómo utilizan los materiales y las herramientas, son elementos para autoevaluarse, a partir de sus propuestas de trabajo.

Las valoraciones se realizan durante el proceso de forma habitual y estas son las que van a guiar la toma de decisiones en la acción pedagógica del docente.

El procedimiento de la evaluación que se emplea debe estar en relación con el concepto de enseñanza que el docente tiene.

Si se entiende que el aprendizaje es un proceso, es necesario evaluar y valorar desde los avances de cada niño en el nivel conceptual que esté inserto en ese momento y los futuros logros a alcanzar.

El respeto por el estudiante, contemplando sus diferentes formas de conocer y comprender, es fundamental para una enseñanza y una evaluación que apueste a la inclusión donde también se contemple las adaptaciones curriculares contribuyendo a la educación como un acto democrático.

Este proceso es comprendido por Sánchez y Zorzoli en su libro *Gestión de la evaluación integral* y expresa que es necesario «comprender la evaluación como una secuencia articulada de producción conjunta entre el evaluador y el evaluado» (p. 128).

Por eso es tan importante flexibilizar los formatos pedagógicos y las condiciones de las propuestas.

Debemos considerar el concepto de formato pedagógico, concebido en el libro *Construir un mosaico*, «como los modos en que se configuran las actividades dentro del aula» (Ravela et al., 2023, p. 91), diferente al concepto de formato escolar que es la forma de organización sustentado en las normas, las leyes y marcos curriculares, diseñadas por las autoridades escolares que no son cambiadas ni alteradas por los docentes.

La enseñanza y la evaluación pertenecen al mismo proceso secuencial donde el maestro debe andamiar el aprendizaje, siempre centrado en las necesidades del niño, y al mismo tiempo evidenciar los logros obtenidos.

La evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje y su objetivo es la mejora de las posibilidades de acceso al conocimiento de nuestros estudiantes.

Es importante reflexionar sobre las evidencias de los resultados de los diferentes niveles de conocimiento alcanzado, dar posibilidades de retroalimentación y de interacción entre pares para promover la coevaluación, estimulando y poniendo en juego las habilidades cognitivas y socioemocionales.

Bibliografía sugerida

- Acaso, M. (2008). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Alameda Dondis, D. (2019). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Albers, J. (2018). *Interacción del color*. Alianza.
- Alsina, P. y Giráldez, A. (2012). *La competencia cultural y artística. 7 ideas clave*. Graó.
- Ambros, A. y Breu, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Camilloni, A. y otros. *La evaluación significativa*. Paidós.
- Delgado, J., Leiro y Martínez, E. (1990). *El collage*. Alameda.
- Dondis, D. (2019). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Eisner, E. (2012). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro.
- Kampmann, L. (1972) *Impresiones en colores*. Bouret.
- Marín Viadel, R. (coord.). (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson.
- Miranda, F. y Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Santillana.

- Pastor, C. A. (2016). *Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Morata.
- Porres Pla, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Octaedro.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2023). *Construir un vitral*. Grupo Magro.
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2019). *Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Noveduc.
- Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Paidós.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorial. Compara la realidad circundante a través de la relación de semejanza y analogía entre el modelo que brinda la experiencia directa y el símbolo, para construir sus producciones metafóricas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo.

CE2. Competencia interpretativa. Desarrolla una actitud reflexiva, relacionando diferentes expresiones artísticas en contextos culturales y sociales, para generar opiniones argumentadas, fundamentadas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico.

CE3. Competencia productivo-creativa. Desarrolla y participa de la experiencia estética, agudiza la sensibilidad con el fin de producir y comprender el significado de cualquier manifestación artística propia o ajena. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo.

CE4. Competencia cultural. Reflexiona y aporta nuevas miradas a una diversidad cultural presente, para una respetuosa participación en la convivencia social. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual. Jerarquiza, compone y codifica los elementos del lenguaje visual para construir sentido a sus obras. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva.

CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectivas. Experimenta diferentes miradas y opiniones para elaborar producciones artísticas en grupos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo.

Contenidos específicos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 5.º grado	Criterios de logro de 5.º grado
CE1. Competencia sensorceptiva Compara la realidad circundante, a través de la relación de semejanza y analogía entre el modelo que brinda la experiencia directa y el símbolo, para construir sus producciones metafóricas.	Lenguaje del espacio La escultura Procedimientos en técnicas de vaciado con diferentes materiales.	Relaciona el entorno con sus propias producciones a través de la experimentación y disfrute con las técnicas del vaciado.
CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectivas Experimenta diferentes miradas y opiniones para elaborar producciones artísticas en grupos.	La instalación y la intervención Instalaciones e intervenciones comunitarias. Representaciones del espacio.	Experimenta y aprecia las instalaciones e intervenciones en el espacio, modificándolo, de forma comunitaria.
CE3. Competencia productivo-creativa Desarrolla y participa de la experiencia estética, agudiza la sensibilidad con el fin de producir y comprender el significado de cualquier manifestación artística propia o ajena.	Lenguajes del plano El dibujo El dibujo desde distintos puntos de vista.	Indaga, experimenta y descubre las representaciones con el dibujo, desde distintos puntos de vista entre el objeto y el observador.
	Lenguajes del plano La pintura La pintura mural. Frescos y graffitis.	Experimenta e investiga sobre la pintura mural, frescos y graffitis con sus pares de forma colaborativa. Experimenta la técnica del mosaico con materiales diversos y en colaboración con sus pares.
	Lenguajes del plano Técnicas de impresión Impresiones con distintos tipos de papel o acetatos.	Indaga y experimenta con distintos tipos de impresiones sobre papel y o acetato.
	Lenguajes del plano Fotografía Cualidades del color, luz y textura en la edición fotográfica.	Explora e indaga sobre las cualidades del color, la luz y la textura desde la fotografía como área de acción.
	Lenguajes del plano Lenguaje audiovisual Montajes narrativos y expresivos. El cine de animación.	Explora y reflexiona sobre los montajes narrativos, expresivos y el cine de animación de forma colaborativa.

	Lenguajes del plano Géneros Géneros pictóricos: histórico. Géneros cinematográficos: fantástico y de suspenso.	Experimenta los géneros pictóricos, cinematográficos, históricos, fantásticos y de suspenso con sus pares.
CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual Jerarquiza, compone y codifica los elementos del lenguaje visual para construir sentido a sus obras.	Elementos plásticos Color Mezclas sustractivas y mezclas aditivas. Cualidades del color valor.	Experimenta y reflexiona sobre las distintas mezclas y cualidades del color desde lo aditivo y lo sustractivo de forma colaborativa. Experimenta e indaga las distintas posibilidades que ofrecen el punto y la retícula generando formas, volúmenes, luz y sombras en la dinámica del taller. Experimenta con diferentes materias naturales, en diferentes obras, de forma individual y colectiva. Experimenta y produce sus obras utilizando los colores de la luz de forma colaborativa.
	Punto y línea El punto y la retícula como generadores de formas, volúmenes, luz y sombra.	
	Materia Materias naturales.	
	Luz Los colores de la luz.	
CE2. Competencia interpretativa Desarrolla una actitud reflexiva, relacionando diferentes expresiones artísticas en contextos culturales y sociales, para generar opiniones argumentadas, fundamentadas.	Cultura visual Artistas, sus obras y contextos. El diseño gráfico, libros y otros portadores de textos.	Analiza y comprende la obra de los artistas a través del conocimiento del contexto, el diseño gráfico, libros y otros portadores de textos con ayuda del docente.
CE4. Competencia cultural Reflexiona y aporta nuevas miradas a una diversidad cultural presente, para una respetuosa participación en la convivencia social.	Apreciación, lectura, interpretación de imágenes Las múltiples lecturas de una imagen.	Experimenta e indaga sobre las múltiples lecturas de una imagen adaptándose a una diversidad cultural, respetuosa y una mejora en la convivencia social.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 6.º grado	Criterios de logro de 6.º grado
<p>CE1. Competencia sensorperceptiva Compara la realidad circundante, a través de la relación de semejanza y analogía entre el modelo que brinda la experiencia directa y el símbolo, para construir sus producciones metafóricas.</p>	<p>Lenguajes del espacio: La escultura Relaciones entre el modelado y el vaciado. Combinaciones entre las distintas técnicas de escultura.</p>	<p>Descubre las relaciones entre el modelado y el vaciado a través de distintas técnicas.</p>
<p>CE6. Competencia en la práctica de artes visuales colectivas Experimenta diferentes miradas y opiniones para elaborar producciones artísticas en grupos.</p>	<p>La instalación y la intervención Instalaciones e intervenciones performáticas.</p>	<p>Experimenta, descubre y reflexiona con relación a las instalaciones e intervenciones performáticas, con sus pares.</p>
<p>CE3. Competencia productivo-creativa Desarrolla y participa de la experiencia estética, agudiza la sensibilidad con el fin de producir y comprender el significado de cualquier manifestación artística propia o ajena.</p>	<p>Lenguajes del plano El dibujo Representaciones de movimiento. El dibujo de acciones y movimientos.</p>	<p>Indaga, experimenta y descubre diferentes estrategias en la representación del movimiento y la acción a través del dibujo.</p>
	<p>Lenguajes del plano La pintura Técnicas mixtas con diferentes soportes, pigmentos e instrumentos.</p>	<p>Experimenta con técnicas mixtas en diferentes soportes, pigmentos e instrumentos.</p>
	<p>Lenguajes del plano El collage Composiciones con materiales naturales y de desecho.</p>	<p>Investiga, experimenta, analiza diferentes composiciones con materiales naturales y de desechos.</p>
	<p>Lenguajes del plano Técnicas de impresión Técnicas serigráficas.</p>	<p>Explora y analiza las distintas posibilidades de impresión con técnicas serigráficas.</p>
	<p>Lenguajes del plano Fotografía Composiciones fotográficas con intencionalidad temática y expresiva a partir del manejo de las relaciones de textura.</p>	<p>Experimenta distintas composiciones fotográficas con intencionalidad temática y expresiva a partir del manejo de las relaciones de textura.</p>

	Lenguajes del plano Lenguaje audiovisual La estructura narrativa cinematográfica. La metáfora visual. Lo denotativo y lo connotativo.	Identifica la estructura narrativa cinematográfica, la metáfora visual, lo denotativo y lo connotativo con el andamiaje del docente.
	Lenguajes del plano Géneros Géneros pictóricos: abstraccionismos. Géneros cinematográficos: histórico.	Distingue y reflexiona las características de los géneros pictóricos (abstraccionismo) y cinematográficos (histórico) a través de diferentes visualizaciones.
CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje visual Jerarquiza, compone y codifica los elementos del lenguaje visual para construir sentido a sus obras.	Elementos plásticos Color Mezclas ópticas. Colores terciarios.	Experimenta y reflexiona sobre las mezclas ópticas y los colores terciarios diferenciando los colores de la luz y los colores del pigmento.
	Elementos plásticos Punto y línea Líneas dinámicas y estáticas en las composiciones.	Analiza el efecto de las líneas dinámicas y estáticas en las composiciones con distintos trazos.
	Elementos plásticos Materia Materias artificiales o industriales.	Crea diferentes obras con materiales artificiales o industriales de forma colaborativa con sus pares.
	Elementos plásticos Luz El uso del complementario del color para generar sombra.	Identifica y usa los colores complementarios para generar sombra con diferentes técnicas.
CE2. Competencia interpretativa Desarrolla una actitud reflexiva, relacionando diferentes expresiones artísticas en contextos culturales y sociales, para generar opiniones argumentadas, fundamentadas.	Cultura visual Artistas, sus obras y contextos. Urbanización y arquitectura.	Reflexiona y argumenta sobre la obra de diferentes artistas y sus contextos desde la arquitectura y la urbanización.
CE4. Competencia cultural Reflexiona y aporta nuevas miradas a una diversidad cultural presente, para una respetuosa participación en la convivencia social.	Apreciación, lectura, interpretación de imágenes. Interpretaciones críticas con argumentos propios a partir de la relación entre elementos del lenguaje visual y otros elementos que contextualizan las imágenes.	Interpreta críticamente con argumentos propios a partir de la relación entre elementos del lenguaje visual y otros elementos que contextualizan las imágenes de forma colaborativa.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

El programa de Artes Visuales y Plásticas se visionó en el marco competencial de la Transformación Curricular Integral. Está organizado con relación a las competencias generales y específicas, no desestimando las posibles conexiones que se pueden determinar entre ellas, los criterios de logros y los contenidos. Estos últimos pueden ser trabajados de forma recursiva y contextualizada, de manera de generar secuencias didácticas significativas.

El programa consta de diferentes aspectos para tener en cuenta desde los lenguajes del espacio, donde encontraremos la escultura y la instalación.

Luego se plantean los lenguajes del plano, determinado por el dibujo, la pintura, el collage, la impresión y la fotografía. El lenguaje audiovisual, es un campo en construcción, como lo dice Gabriela Augustowsky (2017) en su libro *La creación audiovisual en la infancia*, que merece un lugar específico.

Otro aspecto que hay que tener presente en la formación artística y estética es en la identificación y conocimiento de los distintos géneros de las artes visuales, por eso se tratan de forma independiente.

Conocer los elementos plásticos es muy importante en el arte y fundamental para analizar una obra, comprender la intención del autor, deconstruir, analizar y reflexionar en los procesos creativos.

Siempre que se concreta una obra artística, se parte de una sustancia visual que se compone de los elementos plásticos como es el color, el punto, la línea, la luz, la materia y la textura.

Por eso el currículo tiene un espacio para estas cuestiones que son de gran importancia y hacen a la sintaxis de la obra. Dice Donis A. Dondis (2017) en su libro *La sintaxis de la imagen*: «Existen elementos básicos que pueden aprender y comprender todos los estudiantes de los medios audiovisuales, sean artistas o no, y que son susceptibles, junto con técnicas de manipulación, de utilizarse para crear claros mensajes visuales» (p. 27).

El currículum también involucra la importancia de la cultura visual en el entendido de que constituye un ámbito de producción, análisis y crítica en relación con el mundo de las imágenes que forman parte de nuestra vida.

Siguiendo el concepto de cultura visual de Fernando Hernández-Hernández en su libro *Espigador@s de la cultura visual*, se entiende que no se debe solamente recoger el aporte cultural del arte de tantos artistas que nos han precedido solamente, sino que la metáfora determinada por espigar la cultura visual significa estar abierto no solo para nutrirnos del bagaje cultural, sino para crear nuevos discursos, visiones y conocimientos complementarios.

Las espigador@s actuales no solo recogen muestras y fragmentos de la cultura visual de todos los lugares y contextos para coleccionarlos y «leerlos», sino para crear narrativas paralelas, complementarias y alternativas. (Hernández-Hernández, 2007, p. 16)

Desde lo metodológico

Es importante también tener presente que la currícula establece la construcción del modelo artístico desde las competencias generales, las específicas y el abordaje de los contenidos, siguiendo el marco conceptual y metodológico de Elliot Eisner (2012) desarrollando los dominios productivo, crítico y cultural para lograr la visión artística en el niño.

Dominio productivo

Estamos frente a un trayecto complejo en el cual se necesita en una primera etapa el desarrollo de lo perceptivo.

La experiencia y la vivencia son fundamentales para avanzar en el proceso cognitivo que implica crear visualmente.

La producción artística en el niño atraviesa un proceso desde lo pictográfico, un dibujo esquemático hasta lograr la representación en tercera dimensión.

Poder representar la realidad supone un esfuerzo muy importante donde hay que tener en cuenta la forma total, lo parcial y las relaciones entre ambas para lograr coherencia y cohesión de significados.

Otro aspecto a tener en cuenta es la representación de los sentimientos y emociones.

El conocimiento de los materiales y las técnicas en muchos casos son decisivos para el logro o los limitantes de una obra artística.

Dominio crítico

Cuando apreciamos una obra es importante comprender ¿qué nos hace sentir?, ¿qué nos provoca?

Para ello debemos tener en cuenta ciertas estructuras de referencia entre las cuales debemos considerar algunas dimensiones:

La dimensión experiencial ¿en qué grado nos afecta?

Esta nos muestra cuando el niño se sensibiliza con la obra desde los sentidos y expresa lo que siente.

Cuanto más aportemos a la obra, más significativa será y a través del análisis y la reflexión aumentaremos su sentido.

Es importante tener en cuenta la dimensión formal, constituida por la relación de las partes con el todo y la relación de los diferentes elementos que constituyen la obra, ¿cómo se afectan e interactúan?

- La dimensión simbólica, plasmada en la presencia de elementos simbólicos que aportan significado para su comprensión.
- La dimensión temática, relacionada con el significado general de la obra y que les da sentido a todas las formas.
- La dimensión material, determinada por las características de los materiales que dan posibilidades a la obra de realización.
- La dimensión contextual, vinculada a las condicionantes y su relación con la época en que surgió.

Dominio cultural

Elliot Eisner (2012) no hace una explicación detallada del tercer dominio cultural, pero lo integra en la dimensión contextual y en otros aspectos que detalla.

El artista realiza su obra, pero debemos considerar que se encuentra inserto en una cultura, en una historia que influye en él, en la forma de expresarse, en la visión que tiene del mundo.

A pesar de ello, en la actualidad contemporánea nos enfrentamos a cambios culturales. Pep Alsina nos dice en su libro *La competencia cultural y artística. 7 ideas clave que*

la competencia cultural y artística no se refiere a una cultura y a un arte, sino a unas culturas y unas artes y, lo más importante, al diálogo que se establece entre ellas: favorece el aprecio de las distintas manifestaciones artísticas- culturales y establece puentes de contacto. (Alsina, 2012, p. 21)

Las producciones artísticas expresan en la actualidad la realidad intercultural estableciendo relaciones entre los distintos grupos humanos que conviven.

La identidad es la construcción de sí mismo en relación con otro diferente. En la actualidad lo más importante es prestar atención a las mezclas que vinculan a los diferentes grupos culturales.

Fernando Miranda y Gonzalo Vicci explícitan en su libro *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*:

Lo cultural, entonces, será el territorio donde los contrastes, comparaciones y asimilaciones definirán la negociación entre culturas disímiles, dando paso a nuevos procesos sociales, integrados como diferentes. (Miranda y Vicci, 2012, p. 60)

Estos dominios constituyen la metodología propia de la enseñanza de las artes y el desarrollo de la visión estética que se complementan con las metodologías activas. Estas brindan posi-

bilidades para movilizar, involucrar y dar participación al estudiante para que de esta manera atribuya significado a los aprendizajes sobre las personas, las sociedades, las culturas y sobre sí mismo, desde el estudio del arte y la comunicación visual.

Se considera también la importancia del aprendizaje colaborativo donde los niños y la comunidad docente participen en los proyectos del Centro.

Tener en cuenta los intereses de los niños a través de situaciones auténticas es fundamental para lograr aprendizajes profundos, así como el trabajo desde la interdisciplina involucrando perspectivas diversas desde un mismo objeto de conocimiento.

Es muy importante planificar proyectos que representen verdaderos problemas a resolver, donde los estudiantes puedan participar y buscar soluciones diversas, interviniendo cada uno con su mirada específica, así como el conocimiento de los objetivos y metas por parte de todos los integrantes (docente-estudiante), logrando un involucramiento en la tarea.

La construcción de secuencias de aprendizaje es otro aspecto que permitirá avanzar un contenido desde diferentes fases logrando mayor profundidad en el aprendizaje de los niños.

También es necesario tener presente las diferentes herramientas metodológicas como el uso de portafolios donde los estudiantes puedan registrar sus producciones, reflexionar sobre ellas y valorar sus procesos de forma metacognitiva.

Se considera fundamental el trabajo basado en el juego, incorporando los recursos y estrategias desde lo lúdico, teniendo en cuenta la franja etaria del niño.

El juego aborda los fundamentos para la construcción de competencias cognitivas, sociales y emocionales.

A través de él, los niños aprenden a forjar vínculos con los otros, acordar, negociar, compartir y resolver problemas.

La experimentación es el fundamento para lograr el desarrollo cognitivo en la Educación Visual donde todo lo que logren los niños vivenciar a través de su cuerpo de forma sensible será sustancia fundamental para el aprendizaje.

Estas metodologías se trabajarán teniendo en cuenta el diseño universal del aprendizaje (DUA), el cual contempla la heterogeneidad de nuestro estudiantado en esta ruta formativa.

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es parte de la enseñanza y tiene sentido en la medida en que se pueda reflexionar desde la propia práctica pedagógica con el objetivo de mejorar y avanzar en el conocimiento artístico.

Todas las posibilidades de pensar metacognitivamente nuestras prácticas representan procesos fundamentales para tomar decisiones sobre lo que debemos seguir haciendo, lo que ne-

cesitamos empezar a hacer y lo que hay que modificar para poder avanzar como profesionales de la educación.

Es importante también que el docente comparta con sus estudiantes las metas de aprendizaje y conozcan hacia dónde deben avanzar desde la propuesta artística, es mucho más significativo el proceso y más profunda la reflexión.

De este modo será posible experimentar logros más altos en los aprendizajes.

La evaluación formativa propicia un clima de confianza y comprensión para resolver problemas desde el arte de forma divergente y creativa.

Este proceso de evaluación trae consigo la retroalimentación y la autoevaluación, fundamentales para lograr la autonomía de nuestros estudiantes.

Tenemos presente diversos instrumentos entre ellos:

- Las listas de control
- Las preguntas significativas
- Las escalas de observación
- Las rúbricas
- Los portafolios
- Los protocolos de retroalimentación.

La evaluación está muy vinculada con el mundo de la sensibilidad, las emociones y la reflexión de los procesos creativos para concretar la mejora de los aprendizajes.

La retroalimentación certifica, acredita los aprendizajes y contribuye a la mejora de estos, ya sea con relación a los estudiantes, como también para los docentes como profesionales.

Para que esta tenga sentido es necesario una continuidad sostenida de las prácticas, desde los procesos de reflexión y metacognición.

La evaluación formativa constituye un proceso donde el diálogo, la formulación de interrogantes, los intercambios docente-estudiante son necesarios para comprender las diferentes estrategias que tiene cada niño, valorar el trayecto realizado y autorregular su aprendizaje.

Los estudiantes deben ser conscientes del proceso que ponen en juego para aprender de las etapas que transitan, conocer las estrategias e instrumentos que utilizan, para mejorar los aprendizajes y adquirir la responsabilidad para transformarse en aprendices autónomos.

Para involucrar al estudiante en este proceso es necesario que sea consciente sobre qué y cómo está aprendiendo para poder autoevaluarse.

Eisner nos dice que el profesor de arte necesita de la observación de los niños en el aula, para recopilar elementos y evidencias con relación a la valoración que realizará también de su gestión.

Por ejemplo, ver el entusiasmo de los estudiantes en la realización de una obra, cómo utilizan los materiales y las herramientas, son elementos para autoevaluarse, a partir de sus propuestas de trabajo.

Las valoraciones se realizan durante el proceso de forma habitual y estas son las que van a guiar la toma de decisiones en la acción pedagógica del docente.

El procedimiento de la evaluación que se emplea debe estar en relación con el concepto de enseñanza que el docente tiene.

Si se entiende que el aprendizaje es un proceso, es necesario evaluar y valorar desde los avances de cada niño en el nivel conceptual que esté inserto en ese momento y los futuros logros a alcanzar.

El respeto por el estudiante, contemplando sus diferentes formas de conocer y comprender, es fundamental para una enseñanza y una evaluación que apueste a la inclusión donde también se contemple las adaptaciones curriculares contribuyendo a la educación como un acto democrático.

Este proceso es comprendido por Sánchez y Zorzoli en su libro *Gestión de la evaluación integral* y expresa que es necesario «comprender la evaluación como una secuencia articulada de producción conjunta entre el evaluador y el evaluado» (p. 128).

Por eso es tan importante flexibilizar los formatos pedagógicos y las condiciones de las propuestas.

Debemos considerar el concepto de formato pedagógico, concebido en el libro *Construir un mosaico*, «como los modos en que se configuran las actividades dentro del aula» (Ravela et al., 2023, p. 91), diferente al concepto de formato escolar que es la forma de organización sustentado en las normas, las leyes y marcos curriculares, diseñadas por las autoridades escolares que no son cambiadas ni alteradas por los docentes.

La enseñanza y la evaluación pertenecen al mismo proceso secuencial donde el maestro debe andamiar el aprendizaje, siempre centrado en las necesidades del niño, y al mismo tiempo evidenciar los logros obtenidos.

La evaluación es parte de la enseñanza y del aprendizaje y su objetivo es la mejora de las posibilidades de acceso al conocimiento de nuestros estudiantes.

Es importante reflexionar sobre las evidencias de los resultados de los diferentes niveles de conocimiento alcanzado, dar posibilidades de retroalimentación y de interacción entre pares para promover la coevaluación, estimulando y poniendo en juego las habilidades cognitivas y socioemocionales.

Bibliografía sugerida

- Acaso, M. (2008). *El lenguaje visual*. Paidós.
- Alameda Dondis, D. (2019). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Albers, J. (2018). *Interacción del color*. Alianza.
- Alsina, P. y Giráldez, A. (2012). *La competencia cultural y artística. 7 ideas clave*. Graó.
- Ambros, A. y Breu, R. (2007). *Cine y Educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender*. Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Camilloni, A. y otros. *La evaluación significativa*. Paidós.
- Delgado, J., Leiro y Martínez, E. (1990). *El collage*. Alameda.
- Dondis, D. (2019). *La sintaxis de la imagen*. Gustavo Gili.
- Eisner, E. (2012). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro.
- Kampmann, L. (1972) *Impresiones en colores*. Bouret.
- Marín Viadel, R. (coord.). (2003). *Didáctica de la educación artística*. Pearson.
- Miranda, F. y Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Santillana.
- Pastor, C. A. (2016). *Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Morata.
- Porres Pla, A. (2012). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Octaedro.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2023). *Construir un vitral*. Grupo Magro.
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2019). *Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Noveduc.
- Wilson, B., Hurwitz, A. y Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Paidós

Música

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El objetivo de la Educación Musical es musicalizar al individuo de manera que pueda comunicarse con el lenguaje musical a partir de la flexibilidad de los saberes concientizados y aprendidos, concretando así el proceso de aprendizaje musical (Hemsey de Gainza, 2002). «Musicalizar equivale a desarrollar y sensibilizar integralmente, a partir de la práctica (el hacer), la conciencia (el comprender), la creatividad (el ser) y la identidad musical (el pertenecer)» (Hemsey de Gainza, 2013, p. 79).

En este sentido, se propone trabajar las competencias específicas de la unidad curricular Arte con énfasis en Música desde el Modelo de Enseñanza Artístico. Implica el abordaje de la enseñanza musical desde la práctica musical activa en el aula que conduzca a la construcción de conocimientos, partiendo de un 'hacer sensible e inteligente' y no solamente empírico, reflexionando y conceptualizando a partir de este hacer (Simonovich, 2009). Hemsey de Gainza (2002) plantea que en este modelo la práctica musical es el hilo conductor para considerar previamente a la conceptualización:

En el modelo artístico, la praxis es el eje estructurante y se aborda de modo directo en la interacción persona-música-persona. En la actividad musical y artística, la teoría sucede a la práctica y se procede desde la acción hacia el concepto y el símbolo. (Hemsey de Gainza, 2002, p. 25)

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorio-perceptiva

Reconoce, discrimina, identifica (de forma autónoma) y valora (con andamiaje del docente) elementos sonoros y musicales del universo acústico que lo rodea. Comienza a desarrollar su audición interna en un nivel básico con andamiaje del docente. Desarrolla progresivamente la memoria auditiva y el sentido rítmico.

El desarrollo de esta competencia le permitirá ampliar su capacidad sensorial, afianzar elementos identitarios, reconocer-se como parte de un entorno sonoro y sentar la matriz de su pensamiento musical a partir de estímulos y respuestas motrices, cognitivas y emocionales.

Ejes o dominios a desarrollar: percepción sensorial, interrelación del mundo interno y externo, pensamiento musical.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

CE2. Competencia interpretativa

Expresa y comunica a través del lenguaje sonoro y musical aspectos sensibles vinculados a la construcción de su subjetividad: sentimientos, emociones, vivencias, pensamientos, intereses y motivaciones.

Interpreta de forma autónoma sencillas obras vocales o instrumentales con las que empieza a lograr (con andamiaje del docente) un sentido de identificación a partir de sus elementos formales (melodías, ritmos, timbres, climas, letras de las canciones, etc.). Desarrolla en la interpretación, un dominio básico de afinación, motricidad, sentido rítmico y melódico.

El desarrollo de esta competencia le permitirá ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas.

Ejes o dominios a desarrollar: expresión, comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación, Relacionamiento con otros, Metacognitiva.

CE3. Competencia productivo-creativa

Produce y crea (con andamiaje del docente) sencillas frases rítmicas, melódicas, canciones, paisajes y relatos sonoros, a partir de la exploración y el juego con diferentes fuentes y la combinación de distintas variables en el uso de los elementos formales de la música y las cualidades

del sonido. Comienza a apreciar y valorar sensiblemente sus propias producciones musicales y las de sus pares aplicando los elementos del lenguaje musical ya integrados.

El desarrollo de esta competencia habilita el surgimiento del pensamiento creativo, ampliando a través de la imaginación y la exploración los límites de lo posible.

Ejes o dominios a desarrollar: creatividad, manejo de los elementos formales, criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Metacognitiva.

CE4. Competencia cultural

Reconoce e identifica de forma autónoma manifestaciones musicales de diversas culturas y épocas mostrando curiosidad e interés por ellas. Comienza a elaborar un juicio y un gusto musical propio a partir de elementos identitarios de su entorno (grupo de amigos, familia, etc.). Identifica auditivamente y relaciona (con andamiaje del docente) elementos básicos que puede asociar por similitud o diferenciación entre manifestaciones musicales cercanas y lejanas a su entorno cultural, de distintas épocas y procedencias. Amplía su repertorio de canciones y melodías incorporando materiales que enriquecen su acervo cultural y expanden el marco de referencia de su universo musical.

El desarrollo de esta competencia habilita la conformación de las bases de una ciudadanía cultural rica y diversa, impulsa procesos identitarios desde lo cognitivo y sensorial, amplía y diversifica el capital cultural del individuo y su comunidad, desarrollando valores de convivencia y comprensión de la diversidad.

Ejes o dominios a desarrollar: capital cultural; interés, autonomía y participación; ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relaciónamiento con otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje musical

Empieza a relacionar y aplicar sencillos elementos conceptuales que refieren al lenguaje musical. Interpreta distintos códigos analógicos (visuales, lingüísticos, gestuales) y crea códigos propios para representar distintos elementos formales del sonido y la música. Comienza a codificar y decodificar (con andamiaje del docente) sencillos fragmentos rítmicos de la lectoescritura tradicional. Emplea y relaciona (con andamiaje del docente) los elementos del ritmo y de la melodía con las audiciones que realiza y las producciones individuales y colectivas.

El desarrollo de esta competencia habilita la construcción de los rudimentos del pensamiento y el lenguaje musical, la comprensión y el dominio de sus elementos técnicos y la vinculación con otros lenguajes artísticos a partir de sus aspectos formales.

Ejes o dominios a desarrollar: manejo de elementos del lenguaje musical, codificación y decodificación, mundo sonoro interno y externo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Metacognitiva.

CE6. Competencia de la práctica musical colectiva

Disfruta del canto, la práctica instrumental, el movimiento, el juego musical y la creación colectiva. Desarrolla sentido de pertenencia comunitaria a partir de la práctica musical colectiva, habilitando la escucha activa, el respeto, la confianza y el desarrollo de la subjetividad a partir del encuentro con el otro.

El desarrollo de esta competencia promueve la convivencia, la tolerancia y el disfrute colectivo de la práctica musical.

Ejes o dominios a desarrollar: comunicación, diversidad, construcción cultural compartida.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relaciónamiento con otros, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º y 4.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Percepción y creación en el espacio sonoro</p> <p>Fuentes sonoras diversas. Exploración y creación a partir de las diversas cualidades del sonido. Intencionalidad y expresividad del silencio.</p>	<p>Sensoperceptiva. Productivo-creativa. Práctica musical colectiva. Manejo de los elementos del lenguaje musical.</p>
<p>Músicas de américa</p> <p>Vertientes indoamericanas, africanas y europeas en las músicas vocales e instrumentales del continente.</p>	<p>Cultural. Sensoperceptiva. Interpretativa. Manejo de los elementos del lenguaje musical.</p>

<p>Los instrumentos musicales</p> <p>Sus cualidades sonoras.</p> <p>Cuerpos vibrantes y resonadores en instrumentos acústicos.</p> <p>Función de los instrumentos en una obra musical: rítmica, melódica, armónica o combinada.</p> <p>Origen, contexto cultural y evolución de los instrumentos.</p> <p>Conjuntos instrumentales.</p>	<p>Sensoperceptiva. Cultural. Productivo-creativa. Interpretativa.</p>
<p>Elementos del ritmo</p> <p>La frase rítmica.</p> <p>Compases binarios y ternarios.</p> <p>Lectoescritura de figuras musicales: blanca, negra, corchea, semicorchea.</p>	<p>Manejo de los elementos del lenguaje musical. Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo-creativa. Práctica colectiva.</p>
<p>Movimiento melódico</p> <p>La frase melódica.</p> <p>Función tónica: sensaciones de tensión y reposo en las melodías tonales.</p>	<p>Manejo de los elementos del lenguaje musical. Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo-creativa. Práctica colectiva.</p>

Criterios de logro para la evaluación del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
<p>Reconoce, identifica y discrimina auditivamente de forma autónoma o con andamiaje del docente elementos sonoros simples que se le presentan en una pieza musical: instrumentos, voces, objetos sonoros, función que cumplen, pulso, ritmo, compases simples, línea melódica, sonido fundamental o tónica.</p>	<p>Este criterio se vincula a las competencias sensoperceptiva y del manejo de los elementos del lenguaje musical.</p>
<p>Memoriza y reproduce sencillos esquemas rítmicos y melódicos de forma individual, que evidencian un desarrollo primario de la audición interna y la memoria auditiva.</p>	<p>Este criterio se vincula a las competencias sensoperceptiva e interpretativa.</p>

Crea y aplica sencillos acompañamientos rítmicos a canciones de distintos estilos y géneros de forma individual y grupal.	Este criterio se vincula con las competencias creativa, interpretativa, cultural y de la práctica musical colectiva.
Codifica y decodifica sencillas células o frases rítmicas a través de la lectoescritura tradicional.	Este criterio se vincula con las competencias del manejo de los elementos del lenguaje musical.
Entona a través del canto de forma afinada, sencillas líneas melódicas.	Este criterio se vincula con la competencia interpretativa.
Reconoce en la música que escucha, y los relaciona con ella (con andamiaje del docente), diversos componentes formales y socioculturales de las vertientes indoamericanas, africanas y europeas en América.	Este criterio se relaciona con las competencias de manejo de los elementos del lenguaje musical y la competencia cultural.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Las orientaciones didáctico-metodológicas de esta unidad curricular refieren a relacionar práctica-teoría desde un enfoque que las integre a través de un proceso reflexivo, que conduzca a la metacognición y construcción de aprendizaje musical. Desde el modelo de enseñanza artístico, se propone abordar los ejes didácticos de la Educación Musical: audición, interpretación, creación y reflexión crítica, apuntando a la toma de conciencia y procesos metacognitivos del estudiante. Asimismo, trabajar las diferentes etapas del proceso de musicalización: absorción, comunicación y generalización, que se transitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje musical (Hemsey de Gainza, 2002).

Se propone plantear en el aula de esta unidad curricular una nueva praxis que promueva la participación e integración, teniendo en cuenta los siguientes principios (Hemsey de Gainza, 2013):

1. Toda experiencia musical debería estar centrada en la práctica (haciendo música) que desarrolle el proceso de musicalización, continúe la construcción del mundo sonoro interno y la alfabetización musical.
2. Toda praxis musical debería ser participativa, que evidencie la toma de conciencia y el desarrollo de la creatividad: hacer, pensar, sentir desde el ser creativo.

3. Toda praxis musical debería ser integrada por aspectos musicales básicos: lenguaje musical, desarrollo auditivo, improvisación, análisis estructural y armónico de la obra musical.

En esta concepción metodológica es importante tener en cuenta el vínculo a establecer entre la concepción de competencia planteada en el MCN con el paradigma de la enseñanza para la comprensión que implica el pensar y actuar con flexibilidad aplicando los conocimientos en diferentes situaciones a través de diversos desempeños que generan autonomía de pensamiento y acción (Perkins, 1999). Perrenoud (2004), en consonancia con esta concepción, plantea a las competencias como la facultad de movilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, información) para solucionar eficazmente una situación.

El hecho musical es el factor central y estructurante de la propuesta del aula de música. Es lo que da integralidad y sentido a la experiencia que vamos a compartir.

Algunos de los contenidos planteados, como los espacios y las narrativas sonoras, será necesario trabajarlos de forma diacrónica, con el propósito de diferenciar los aspectos técnicos de las dimensiones narrativas y expresivas que encierra cada uno. Otros contenidos vinculados al lenguaje musical y las cualidades del sonido deberían abordarse de forma transversal e integrada, tanto a los *espacios y narrativas sonoras* como a las *músicas del mundo* y a todo lo que se elabore desde la dimensión productiva musical, evitando trabajar cada contenido de forma aislada. Es necesario aclarar que cuando hablamos de «lenguaje musical» no hacemos referencia a la lecto escritura (que es un código que traduce el lenguaje), sino a la identificación, integración, y dominio de los elementos sintácticos que estructuran el mensaje musical y le dan sentido: movimiento rítmico, pulso, acento, compás, movimiento melódico, frases, etc. En este sentido, consideramos clave un planteo que aproxime los materiales sonoros desde la audiopercepción y el reconocimiento de los elementos más generales del discurso musical para progresar paulatinamente sobre los elementos particulares, priorizando siempre la **escucha activa** y la **práctica musical**, instrumental y vocal.

La metodología privilegiada para alcanzar los objetivos esperados desarrollando aprendizajes y experiencias significativas y potentes es el **taller**, integrando además otras metodologías tradicionales que promueven el aprendizaje activo (Orff, Kodaly).

Ander-Egg (1999) define al taller como «una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente» (p. 14). Es a la vez que una metodología de enseñanza una metodología de aprendizaje. Ambos procesos se complementan y relacionan.

Este autor plantea además supuestos y principios pedagógicos que lo caracterizan: *a)* Es un aprender haciendo; *b)* Es una metodología participativa donde la relación docente/estudiante queda establecida en torno a la realización de una tarea común; *c)* Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional; *d)* Tiende a la interdisciplinariedad y al carácter globalizador.

Se propone entonces, al momento de abordar el proceso de musicalización de los estudiantes y el modelo de enseñanza artístico desde la metodología de taller, priorizar cada uno de sus momentos (De Vincenzi, 2012), tales como:

1. Estímulo introductorio y emisión de consigna.
2. Producción subgrupal. Momento de definir y analizar el problema, generar alternativas, elaborar soluciones, tomar decisiones.
3. Puesta en común, considerada como una socialización de saberes, una instancia constructiva donde las producciones sean comunes a todos y no solamente una mera exposición de los resultados de las actividades (Harf, 2016).
4. Reflexión procedimental y conceptual sobre los productos alcanzados. Es decir, el momento de la metacognición.

La inclusión de la enseñanza de canciones, ya sea desde el método analítico o desde el método global-responsorial, así como a través de juegos rítmicos, melódicos o corporales, se propone utilizarlas también en vínculo con la metodología de taller explicitada (Tejera, 2018).

Aprendemos música **escuchando** y **haciendo** música.

En este sentido, las **estrategias lúdicas** se presentan como un camino privilegiado de comunicación y conexión con la infancia, configurando una forma de promover el interés, desarrollar la imaginación y la fantasía, integrar naturalmente la teoría y la práctica y facilitar la comunicación en el aula. Por otro lado entendemos el **juego** como la forma en que los artistas-estudiantes exploran, integran y se apropian del material expresivo (el sonido y el silencio), de forma análoga a como lo hace el artista profesional. Comprendemos entonces el juego en dos dimensiones: 1) como actividad y estrategia lúdica de enseñanza que guía y ordena la experiencia a partir de consignas, desafíos y reglas a seguir (juegos cantados, el gallo ciego, lotería de sonidos, etc.); 2) como forma de vincularnos desde la dimensión productiva con el material sonoro, en un principio de forma libre, pasando luego a un encuadre paulatino y progresivo aportado por el docente con el sentido de organizar y articular la experiencia en función de las metas de aprendizaje y los propósitos de enseñanza (jugar con sonidos, improvisar, crear pequeñas melodías, canciones, frases rítmicas, etc.).

El aprendizaje de conceptos específicos de la disciplina debería ser el resultado de las necesidades que la experiencia y la práctica sonora y musical demanden y no un objetivo o un propósito de enseñanza en sí mismo. El concepto podrá construirse paulatinamente a lo largo de su trayectoria escolar y más allá de ella; pero la experiencia estética y el desarrollo cognitivo, sensorial, emotivo y de relacionamiento con el otro que habilita la práctica musical en cada etapa evolutiva son insustituibles e impostergables.

El objetivo central entonces es desarrollar en los estudiantes el pensamiento musical y las habilidades asociadas a él, a partir de referencias potentes, diversas y de una práctica estimulante, desafiante y en constante diálogo con sus intereses y necesidades expresivas.



Orientaciones para la evaluación

Desde nuestro punto de vista, la evaluación tiene una naturaleza dual, ya que el docente al evaluar a sus estudiantes obtiene información sobre sus aprendizajes, pero también a partir de los resultados recibe información sobre el proceso de acción didáctica que ha organizado y planificado, del uso de los medios, de las formas de agrupamiento de los estudiantes, de los objetivos establecidos y de las mismas prácticas evaluatorias. (...) Entendemos a la evaluación como un proceso cíclico reflexivo, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos. Este proceso tiene como característica la de ser continuo. (Fiore y Leymoní, 2014, p. 161)

Según Alsina (1997), la evaluación en Educación Musical es una herramienta que los docentes utilizan para valorar su propia labor de enseñanza, a partir de los datos obtenidos por la misma evolución de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se deben evaluar los aprendizajes y competencias musicales adquiridos durante los procesos de enseñanza: el grado de adquisición y desarrollo de destrezas, habilidades, conocimientos musicales, actitudes asociadas a estos aspectos durante un período de tiempo.

En coherencia metodológica con el modelo de enseñanza artístico, las actividades de evaluación implican escuchar, analizar, interpretar, crear, conceptualizar. Es importante tener en cuenta los diferentes momentos y propósitos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a poner en juego durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere también que al momento de comunicar resultados y registrar los procesos evaluativos se utilicen matrices de valoración o rúbricas, así como listas de cotejo o fichas de evaluación.

Bibliografía sugerida

- Aguilar, M. C. (2009). *Aprender a escuchar: análisis auditivo de la música*. Autoedición.
- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Graó.
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*.
- De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaria de cultura, educación y promoción de las artes. Dirección de enseñanza artística y extensión cultural. Instituto municipal de educación por el arte. Municipalidad de Avellaneda, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*. Grupo Magro.
- Frega, A. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical* [Tesis de Doctorado en Música]. Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires. <http://www.analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>
- Giráldez A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Noveduc.
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Hemsy de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Lumen.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Otero, L. y Velázquez, M. I. (2014). *Canciones bajo la lupa*. Barry.
- Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar (Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina).
- Pérez, S. y Tejera, A. (2022). La planificación en el aula de Educación Musical: mojón imprescindible en la formación inicial docente. *Separata Aportes a la Educación Artística. Revista Didáctica Educación Media*, 4(12).

- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schafer, M. (1985). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi.
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial* [Tesis de Maestría]. Universidad Claeh.
- Tejera, A. (2021). Modelos de planificación de clase en el aula de Educación Musical. *Revista Temas de Profesionalización Docente*, 2(6). http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/issue/view/90
- Tejera, A. & González, H. (2022). El taller en educación musical. Una metodología que nos interpela. ¿Cómo aplicarla y no perderse en el intento? *Separata Aportes a la Educación Artística, Revista Didáctica Educación Media*, 4(14).
- Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorio-perceptiva

Reconoce, discrimina, identifica y valora de forma sensible y autónoma elementos sonoros y musicales del universo acústico que lo rodea. Desarrolla el pensamiento musical mediante la audición interna de forma autónoma.

El desarrollo de esta competencia le permitirá ampliar su capacidad sensorial, afianzar elementos identitarios, reconocer-se como parte de un entorno sonoro y sentar la matriz de su pensamiento musical a partir de estímulos y respuestas motrices, cognitivas y emocionales.

Ejes o dominios a desarrollar: percepción sensorial, interrelación del mundo interno y externo, pensamiento musical.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

CE2. Competencia interpretativa

Expresa y comunica a través del lenguaje sonoro y musical aspectos sensibles e identitarios personales y comunitarios. Interpreta obras vocales o instrumentales en las que reconoce y disfruta del dominio progresivo de los aspectos técnicos musicales. Desarrolla un criterio estético que le permite valorar críticamente sus propias interpretaciones y las de sus pares. Logra un dominio autónomo progresivo de las herramientas interpretativas (respiración, afinación, proyección de la voz, motricidad, sentido rítmico y melódico) que le brindan seguridad ante los cambios fisiológicos propios de la edad.

El desarrollo de esta competencia le permitirá ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas.

Ejes o dominios a desarrollar: expresión, comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación, Relacionamiento con otros, Metacognitiva.

CE3. Competencia productivo-creativa

Demuestra curiosidad, indaga, investiga, explora y experimenta con diferentes fuentes sonoras (tradicionales, alternativas, nuevas formas de producción, grabación y reproducción digital), para desarrollar sus producciones musicales y dotarlas de significado. Domina diversos conceptos y recursos del lenguaje sonoro y musical que aplica en la creación de sencillas producciones desarrollando sentido crítico y estético.

El desarrollo de esta competencia habilita el surgimiento del pensamiento creativo, ampliando a través de la imaginación y la exploración los límites de lo posible.

Ejes o dominios a desarrollar: creatividad, manejo de los elementos formales, criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Metacognitiva.

CE4. Competencia cultural

Reconoce e identifica con autonomía manifestaciones musicales de diversas culturas y épocas y las valora con andamiaje del docente. Desarrolla criterio estético propio y colectivo ante diversas obras y hechos artísticos musicales. Identifica y relaciona de forma autónoma elementos formales que le permiten asociar manifestaciones musicales de diversas culturas y épocas. Reconoce y amplía su repertorio de canciones y melodías incorporando materiales que enriquecen su acervo cultural y expanden el marco de referencia de su universo musical.

El desarrollo de esta competencia habilita la conformación de las bases de una ciudadanía cultural rica y diversa, impulsa procesos identitarios desde lo cognitivo y sensorial, amplía y diversifica el capital cultural del individuo y su comunidad, desarrollando valores de convivencia y comprensión de la diversidad.

Ejes o dominios a desarrollar: capital cultural; interés, autonomía y participación; ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relaciónamiento con otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje musical

Aplica y relaciona aspectos conceptuales del lenguaje musical en audiciones y en producciones propias y colectivas. Codifica y decodifica con autonomía grafías analógicas y tradicionales.

El desarrollo de esta competencia habilita la construcción de los rudimentos del pensamiento y el lenguaje musical, la comprensión y el dominio de sus elementos técnicos y la vinculación con otros lenguajes artísticos a partir de sus aspectos formales.

Ejes o dominios a desarrollar: manejo de elementos del lenguaje musical, codificación y decodificación, mundo sonoro interno y externo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Metacognitiva.

CE6. Competencia de la práctica musical colectiva

Interpreta sencillas obras musicales polirrítmicas o polifónicas instrumentales y vocales. Desarrolla sentido armónico en la interpretación colectiva. Profundiza su identidad musical comunitaria y grupal.



El desarrollo de esta competencia promueve la convivencia, la tolerancia y el disfrute colectivo de la práctica musical.

Ejes o dominios a desarrollar: comunicación, diversidad, construcción cultural compartida.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º y 6.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Músicas del mundo</p> <p>Obras vocales e instrumentales de diferentes épocas y estilos: populares, de proyección folklórica, académicas y obras que transitan las fronteras de dichos géneros y estilos.</p> <p>Música en formato digital: procesadores, secuenciadores, sintetizadores, música electrónica.</p>	<p>Cultural. Sensoperceptiva. Interpretativa. Manejo de los elementos del lenguaje musical.</p>
<p>Elementos del ritmo</p> <p>La polirritmia.</p> <p>Compases binarios y ternarios.</p> <p>Banda rítmica.</p>	<p>Manejo de los elementos del lenguaje musical. Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo-creativa. Práctica colectiva.</p>
<p>Movimiento melódico</p> <p>La frase melódica: motivo, semifrase, frase.</p> <p>Función tónica y dominante: sensaciones de tensión y reposo en las melodías tonales.</p> <p>Lectoescritura de sonidos naturales en el pentagrama.</p>	<p>Manejo de los elementos del lenguaje musical. Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo-creativa. Práctica colectiva.</p>
<p>Conciencia armónica</p> <p>La polifonía.</p> <p>Ejecución de obras a dos o tres voces.</p> <p>Función tónica y dominante: sensaciones de tensión y reposo en la armonía tonal.</p> <p>Percepción y reconocimiento del modo mayor y menor.</p>	<p>Manejo de los elementos del lenguaje musical. Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo-creativa. Práctica colectiva.</p>
<p>Banda sonora</p> <p>Cine, TV, teatro, videoclips, videojuegos.</p>	<p>Cultural. Productivo-Creativa. Manejo de los elementos del lenguaje musical. Práctica colectiva.</p>

Criterios de logro para la evaluación del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
Reconoce, identifica y discrimina auditivamente de forma autónoma elementos sonoros complejos que se le presentan en una pieza musical: compás, frase, semifrase, motivo melódico, función tónica y dominante.	Este criterio se vincula con las competencias sensorio-perceptiva y de manejo de los elementos del lenguaje musical.
Produce y crea de forma individual y grupal obras sonoras originales aplicando conceptos, habilidades, herramientas tecnológicas y elementos formales aprendidos.	Este criterio se vincula con las competencias creativa, interpretativa, manejo de los elementos del lenguaje musical y práctica musical colectiva.
Valora, argumentando con criterio estético, sus propias creaciones y la de otros autores.	Este criterio se vincula con las competencias sensorio-perceptiva, cultural y manejo de los elementos del lenguaje musical.
Codifica y decodifica sencillas frases melódicas con sonidos naturales a través de la lectoescritura tradicional.	Este criterio se vincula con la competencia de manejo de los elementos del lenguaje musical.
Identifica diversos géneros musicales y tipos de agrupaciones instrumentales o vocales a través del reconocimiento auditivo de sus elementos formales.	Este criterio se vincula con las competencias cultural, sensorio-perceptiva y manejo de los elementos del lenguaje musical.
Interpretan de forma grupal y con andamiaje del docente sencillas piezas musicales polirrítmicas y polifónicas.	Este criterio se vincula con las competencias interpretativa y de la práctica musical colectiva.
Reconoce e identifica la función de la música y de sus componentes formales en relación con la imagen, la palabra y el movimiento en distintos formatos audiovisuales.	Este criterio se vincula con las competencias sensorio-perceptiva, manejo de los elementos del lenguaje musical y cultural.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Las orientaciones didáctico-metodológicas de esta unidad curricular refieren a relacionar práctica-teoría desde un enfoque que las integre a través de un proceso reflexivo, que conduzca a la metacognición y construcción de aprendizaje musical. Desde el modelo de enseñanza artístico, se propone abordar los ejes didácticos de la Educación Musical: audición, interpretación, creación y reflexión crítica, apuntando a la toma de conciencia y procesos metacognitivos del estudiante. Asimismo, trabajar las diferentes etapas del proceso de musicalización: absorción, comunicación y generalización, que se transitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje musical (Hemsey de Gainza, 2002).

Se propone plantear en el aula de esta unidad curricular una nueva praxis que promueva la participación e integración, teniendo en cuenta los siguientes principios (Hemsey de Gainza, 2013):

1. Toda experiencia musical debería estar centrada en la práctica (haciendo música) que desarrolle el proceso de musicalización, continúe la construcción del mundo sonoro interno y la alfabetización musical.
2. Toda praxis musical debería ser participativa, que evidencie la toma de conciencia y el desarrollo de la creatividad: hacer, pensar, sentir desde el ser creativo.
3. Toda praxis musical debería ser integrada por aspectos musicales básicos: lenguaje musical, desarrollo auditivo, improvisación, análisis estructural y armónico de la obra musical.

En esta concepción metodológica es importante tener en cuenta el vínculo a establecer entre la concepción de competencia planteada en el MCN con el paradigma de la enseñanza para la comprensión que implica el pensar y actuar con flexibilidad aplicando los conocimientos en diferentes situaciones a través de diversos desempeños que generan autonomía de pensamiento y acción (Perkins, 1999). Perrenoud (2004), en consonancia con esta concepción, plantea a las competencias como la facultad de movilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, información) para solucionar eficazmente una situación.

El hecho musical es el factor central y estructurante de la propuesta del aula de música. Es lo que da integralidad y sentido a la experiencia que vamos a compartir.

Algunos de los contenidos planteados, como los espacios y las narrativas sonoras, será necesario trabajarlos de forma diacrónica, con el propósito de diferenciar los aspectos técnicos de las dimensiones narrativas y expresivas que encierra cada uno. Otros contenidos vinculados al lenguaje musical y las cualidades del sonido deberían abordarse de forma transversal e integrada, tanto a los *espacios y narrativas sonoras* como a las *músicas del mundo* y a todo lo que

se elabore desde la dimensión productiva musical, evitando trabajar cada contenido de forma aislada. Es necesario aclarar que cuando hablamos de «lenguaje musical» no hacemos referencia a la lecto escritura (que es un código que traduce el lenguaje), sino a la identificación, integración, y dominio de los elementos sintácticos que estructuran el mensaje musical y le dan sentido: movimiento rítmico, pulso, acento, compás, movimiento melódico, frases, etc. En este sentido, consideramos clave un planteo que aproxime los materiales sonoros desde la audiodiopercepción y el reconocimiento de los elementos más generales del discurso musical para progresar paulatinamente sobre los elementos particulares, priorizando siempre la **escucha activa** y la **práctica musical**, instrumental y vocal.

La metodología privilegiada para alcanzar los objetivos esperados desarrollando aprendizajes y experiencias significativas y potentes es el **taller**, integrando además otras metodologías tradicionales que promueven el aprendizaje activo (Orff, Kodaly).

Ander-Egg (1999) define al taller como «una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente» (p. 14). Es a la vez que una metodología de enseñanza una metodología de aprendizaje. Ambos procesos se complementan y relacionan.

Este autor plantea además supuestos y principios pedagógicos que lo caracterizan: *a)* Es un aprender haciendo; *b)* Es una metodología participativa donde la relación docente/estudiante queda establecida en torno a la realización de una tarea común; *c)* Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional; *d)* Tiende a la interdisciplinariedad y al carácter globalizador.

Se propone entonces, al momento de abordar el proceso de musicalización de los estudiantes y el modelo de enseñanza artístico desde la metodología de taller, priorizar cada uno de sus momentos (De Vincenzi, 2012), tales como:

1. Estímulo introductorio y emisión de consigna.
2. Producción subgrupal. Momento de definir y analizar el problema, generar alternativas, elaborar soluciones, tomar decisiones.
3. Puesta en común, considerada como una socialización de saberes, una instancia constructiva donde las producciones sean comunes a todos y no solamente una mera exposición de los resultados de las actividades (Harf, 2016).
4. Reflexión procedimental y conceptual sobre los productos alcanzados. Es decir, el momento de la metacognición.

La inclusión de la enseñanza de canciones, ya sea desde el método analítico o desde el método global-responsorial, así como a través de juegos rítmicos, melódicos o corporales, se propone utilizarlas también en vínculo con la metodología de taller explicitada (Tejera, 2018).

Aprendemos música **escuchando** y **haciendo** música.

En este sentido, las **estrategias lúdicas** se presentan como un camino privilegiado de comunicación y conexión con la infancia, configurando una forma de promover el interés, desarrollar

la imaginación y la fantasía, integrar naturalmente la teoría y la práctica y facilitar la comunicación en el aula. Por otro lado entendemos el **juego** como la forma en que los artistas-estudiantes exploran, integran y se apropian del material expresivo (el sonido y el silencio), de forma análoga a como lo hace el artista profesional. Comprendemos entonces el juego en dos dimensiones: 1) como actividad y estrategia lúdica de enseñanza que guía y ordena la experiencia a partir de consignas, desafíos y reglas a seguir (juegos cantados, el gallo ciego, lotería de sonidos, etc.); 2) como forma de vincularnos desde la dimensión productiva con el material sonoro, en un principio de forma libre, pasando luego a un encuadre paulatino y progresivo aportado por el docente con el sentido de organizar y articular la experiencia en función de las metas de aprendizaje y los propósitos de enseñanza (jugar con sonidos, improvisar, crear pequeñas melodías, canciones, frases rítmicas, etc.).

El aprendizaje de conceptos específicos de la disciplina debería ser el resultado de las necesidades que la experiencia y la práctica sonora y musical demanden y no un objetivo o un propósito de enseñanza en sí mismo. El concepto podrá construirse paulatinamente a lo largo de su trayectoria escolar y más allá de ella; pero la experiencia estética y el desarrollo cognitivo, sensorial, emotivo y de relacionamiento con el otro que habilita la práctica musical en cada etapa evolutiva son insustituibles e imposterables.

El objetivo central entonces es desarrollar en los estudiantes el pensamiento musical y las habilidades asociadas a él, a partir de referencias potentes, diversas y de una práctica estimulante, desafiante y en constante diálogo con sus intereses y necesidades expresivas.



Orientaciones sobre la evaluación

Desde nuestro punto de vista, la evaluación tiene una naturaleza dual, ya que el docente al evaluar a sus estudiantes obtiene información sobre sus aprendizajes, pero también a partir de los resultados recibe información sobre el proceso de acción didáctica que ha organizado y planificado, del uso de los medios, de las formas de agrupamiento de los estudiantes, de los objetivos establecidos y de las mismas prácticas evaluatorias. (...) Entendemos a la evaluación como un proceso cíclico reflexivo, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos. Este proceso tiene como característica la de ser continuo. (Fiore y Leymonié, 2014, p. 161)

Según Alsina (1997), la evaluación en Educación Musical es una herramienta que los docentes utilizan para valorar su propia labor de enseñanza, a partir de los datos obtenidos por la misma evolución de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se deben evaluar los aprendizajes y competencias musicales adquiridos durante los procesos de enseñanza: el grado de adquisición y desarrollo de destrezas, habilidades, conocimientos musicales, actitudes asociadas a estos aspectos durante un período de tiempo.

En coherencia metodológica con el modelo de enseñanza artístico, las actividades de evaluación implican escuchar, analizar, interpretar, crear, conceptualizar. Es importante tener en cuenta los diferentes momentos y propósitos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a poner en juego durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere también que al momento de comunicar resultados y registrar los procesos evaluativos se utilicen matrices de valoración o rúbricas, así como listas de cotejo o fichas de evaluación.

Bibliografía

- Aguilar, M. C. (2009). *Aprender a escuchar: análisis auditivo de la música*. Autoedición.
- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Graó.
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*.
- De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaría de cultura, educación y promoción de las artes. Dirección de enseñanza artística y extensión cultural. Instituto municipal de educación por el arte. Municipalidad de Avellaneda, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*. Grupo Magro.

- Frega, A. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical* [Tesis de Doctorado en Música]. Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires. <http://www.analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>
- Giráldez A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Harf, R. (2016). *Educación con coraje*. Noveduc.
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Hemsy de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Lumen.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Otero, L. y Velázquez, M. I. (2014). *Canciones bajo la lupa*. Barry.
- Pérez, S. y Tejera, A. (2022). La planificación en el aula de Educación Musical: mojón imprescindible en la formación inicial docente. *Separata Aportes a la Educación Artística. Revista Didáctica Educación Media*, 4(12).
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En Stone Wiske, M. (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schafer, M. (1985). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi.
- Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar. Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina.
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial* [Tesis de Maestría], Universidad Claeh. <http://claeh.edu.uy/educacion/index.php/comunidad-academica/tesis>
- Tejera, A. (2021). Modelos de planificación de clase en el aula de Educación Musical. *Revista Temas de Profesionalización Docente* (6). http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/issue/view/90
- Tejera, A. y González, H. (2022). El taller en educación musical. Una metodología que nos interpela. ¿Cómo aplicarla y no perderse en el intento? *Separata Aportes a la Educación Artística. Revista Didáctica Educación Media*, 4(14).
- Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

Literatura

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El tipo de conocimientos, lecturas o intensidades previstos por la escuela pueden ser distintos, pero cualquier docente debe tener presente que, desde la etapa infantil hasta el final de la secundaria, todos juegan en el mismo equipo y que los objetivos perseguidos, e incluso los métodos, presentan —o deberían presentar— una gran unidad de acción.

Colomer, 2005

Sabido es que se desarrollan habilidades literarias antes de la adquisición de la lectura y la escritura, este hecho ya es justificación suficiente para que los docentes generen el encuentro entre los niveles 3, 4 y 5 y la literatura. Sin embargo, si queda algún docente sin apreciar la importancia que el arte de la palabra tiene en los desarrollos cognitivos de nuestros estudiantes, basta con reordenar el primer enunciado de este párrafo: los primeros encuentros entre los niños y los cuentos, las rimas, las canciones de cuna, entre otras expresiones literarias, son determinantes para el desarrollo posterior del habla, la lectura, la escritura y la competencia interpretativa de los hechos de la realidad.

Se piensa y comparte el siguiente programa con la aspiración de que se convierta en una herramienta eficaz en las planificaciones tanto de los docentes de Literatura de la Inspección Nacional de Educación Artística como de cada maestra y maestro que quiera comprobar la afirmación de la española Colomer (2005) al reconocer a los libros como los mejores colaboradores de los maestros en la educación vinculada a la Literatura.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Reconoce y se sensibiliza ante el hecho literario para el desarrollo de su subjetividad de forma mediada durante la lectura colectiva o individual. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Relación con otros.

CE2. Percibe, internaliza y comprende el sentido simbólico del vocabulario con mediación del docente para explorar las diversas posibilidades del lenguaje literario. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Selecciona y combina elementos pertenecientes a una obra literaria existente con ideas personales para la creación propia. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo y Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Emplea estructuras argumentativas básicas en relación con las posibles interpretaciones de los personajes y otras situaciones planteadas por el texto literario para exponer su punto de vista y construir nuevos significados e interpretaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Distingue acciones, personajes y hechos fantásticos de realistas, para elaborar de forma oral y escrita situaciones sencillas guiadas por el docente. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Identifica los indicios para clasificar la voz narrativa interna o externa de un cuento de forma mediada a través de la lectura de diversos relatos. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Identifica los indicios de cada género literario para clasificar las obras con mediación docente. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento científico.

Contenidos específicos de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º grado	Competencias específicas relacionadas
Género narrativo: <ul style="list-style-type: none"> • Mito • Leyenda • Personajes fantásticos • El microcuento 	CE1, CE2, CE3, CE4, CE6, CE7
Género poético: <ul style="list-style-type: none"> • El refrán y su naturaleza metafórica • El caligrama y el recurso literario de la personificación 	CE1, CE2, CE3, CE7
Género dramático: <ul style="list-style-type: none"> • El guion de una obra teatral 	CE4, CE5, CE7

Los contenidos aparecen enunciados de forma explícita en cada grado y pueden ser profundizados en los grados siguientes.

Criterios de logro para la evaluación de 3.^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
Distingue su opinión personal de la realidad ficcional a partir de mitos, leyendas, microcuentos, caligramas, y obras teatrales a través de la oralidad y la escritura.	CE1
Opina desde su subjetividad a partir de los hechos literarios presentes en mitos, leyendas, microcuentos, caligramas y obras teatrales a través de la palabra o recursos visuales.	
Expresa su comprensión a partir de construcciones lingüísticas y gráficas presentes en refranes y caligramas con mediación del docente.	CE2
Reconoce y señala, con mediación docente, el sentido simbólico del vocabulario en diversos textos o fragmentos.	
Propone nuevas características, problemas o desenlaces para leyendas, personajes fantásticos, microcuentos y caligramas con mediación docente.	CE3
Combina ideas presentes en leyendas, en personajes fantásticos, en microcuentos y en caligramas en la creación de textos nuevos de forma independiente.	
Explica las razones de sus interpretaciones sobre personajes y situaciones en mitos, leyendas, microcuentos y obras teatrales de forma oral.	CE4
Reconoce los ideales que motivan las acciones de los personajes en mitos, leyendas, microcuentos y obras teatrales con andamiaje docente.	CE5
Identifica en el texto las construcciones lingüísticas que expresan la voz narrativa interna o externa en microcuentos o leyendas de forma mediada.	CE6
Reconoce y propone nuevas posibilidades para la voz narrativa de un microcuento o leyenda a través de la escritura.	
Identifica el género al que pertenece un texto literario con andamiaje docente.	CE7

2 Al ser estas construcciones poéticas con contenido narrativo (historia breve versificada), habilita al desarrollo de la competencia lógico-interpretativa.

Contenidos específicos de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas
Género narrativo: <ul style="list-style-type: none"> • Mito • Leyenda • Cuento • Novela 	CE1, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
<ul style="list-style-type: none"> • Género poético: • El diálogo poético, presente en payadas de contrapunto y en el rap (la expresión subjetiva y la rima) • La oda como expresión de subjetividad y admiración • El poema visual como una creación que vincula la palabra, el espacio y la forma 	CE2, CE3, CE4, CE7
Género dramático: <ul style="list-style-type: none"> • El guion de la obra teatral 	CE3, CE4, CE5, CE7

Los contenidos aparecen enunciados de forma explícita en cada grado y pueden ser profundizados en los grados siguientes.

Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
Distingue los elementos subjetivos de los elementos objetivos a partir de mitos, leyendas, cuentos, novelas y obras teatrales a través de la oralidad y la escritura.	CE1
Otorga sentido personal a elementos dados en mitos, leyendas, cuentos, novelas y obras teatrales a través de la oralidad y la escritura.	
Reconoce los significados simbólicos del vocabulario presente en diálogos poéticos, odas y poemas visuales a través de la oralidad.	CE2
Crea producciones escritas simbólicas a partir de diálogos poéticos, odas y poemas visuales con la mediación del docente.	
Combina ideas presentes en fragmentos de leyendas, mitos, cuentos, odas y poemas visuales con ideas personales elaborando nuevos textos de forma independiente.	CE3
Crea nuevos textos considerando fragmentos de leyendas, mitos, cuentos, odas y poemas visuales de forma independiente.	
Explica las razones de sus interpretaciones sobre personajes y situaciones en mitos leyendas, cuentos, novelas, obras teatrales y diálogos poéticos de forma oral y escrita.	CE4
Reconoce los ideales e intereses que motivan las acciones de los personajes en mitos, leyendas y obras teatrales con andamiaje docente.	CE5
Identifica en el texto las construcciones lingüísticas que expresan la voz narrativa interna o externa en cuentos y novelas, de forma mediada.	CE6
Propone diversas posibilidades de voz narrativa de un cuento o fragmento de una novela a través de la escritura.	
Identifica el género al que pertenece un texto literario con la guía docente.	CE7
Reconoce y expresa singularidades de cada género a través de la mediación docente.	

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

En el momento de planificar una situación de enseñanza para el desarrollo de las competencias vinculadas a lo literario, Teresa Colomer (2005) señala algunas advertencias: La literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ) ha crecido en gran manera en los últimos años, y la crítica literaria no suele tener en cuenta las creaciones dirigidas al público infantil. A esta proliferación de libros y carencia de recomendaciones por los especialistas se le suma la magra formación que reciben los docentes en esta área. Estos tres hechos pueden dificultar la selección de obras para compartir con los estudiantes. Con el objetivo de complementar estas tres insuficiencias, se incluye una lista de sugerencias de autoras y autores que se dedican a la LIJ, junto a una selección de sitios web nacionales e internacionales y una bibliografía que contiene variadas propuestas didácticas.

En este sentido, se destacan dos recursos fundamentales:

- el proyecto Biblioteca Solidaria de la ANEP.
- la Biblioteca País.

Respecto a las metodologías a desarrollar, es importante comprender la presencia de la literatura en la escuela no como un mero instrumento para el entretenimiento y el ocio en el tiempo escolar, sino como una experiencia imprescindible para la adquisición de competencias.

Se sugieren algunos ejemplos:

- Colaborar en el descubrimiento y la creación de recursos literarios como la comparación.
- Incluir imágenes como disparadoras para la creación literaria.
- Seleccionar fragmentos literarios como disparadores para la creación personal.
- Crear finales alternativos, cartas entre personajes, ponerse en el lugar del personaje (*Si fueras tal personaje, ¿qué decisión hubieses tomado cuando...?*).
- Abordar la obra de teatro tanto desde la lectura de textos ya existentes como desde la creación de parte de los estudiantes. La representación teatral puede incluir la actuación, la creación y manipulación de títeres, objetos y material audiovisual.
- Generar de forma colectiva textos dramáticos breves a partir de textos narrativos.
- Crear poemas o textos narrativos a partir de la personificación de un elemento.

La autora Bárbara Kiefer, en la obra *Andar entre libros* de Teresa Colomer, enumera las siguientes situaciones para el desarrollo de la competencia literaria: proyectos o unidades prolongadas de trabajo, lectura en varias ocasiones del día, relectura de las obras, actividades de

respuesta creativa, un tiempo de lectura individual, fomento de las recomendaciones mutuas, posesión de un buen fondo de libros e intervenciones del docente con preguntas y comentarios que estimulen tanto a atender a los detalles y sentimientos suscitados como a observar y apreciar las obras, de modo que las interpretaciones fluyeran entre niños [sic]. (Kiefer, citada en Colomer, 2011).

Orientaciones para la evaluación

Consideramos el trabajo en proyectos como una estrategia didáctica sumamente importante porque sitúa a los estudiantes como protagonistas y los involucra en actividades que se desarrollan en diferentes tiempos e implican planificación, toma de decisiones, indagación y otros procesos que les permiten hacer y reflexionar sobre lo que hacen.

La evaluación cobra sentido desde la reflexión de nuestras prácticas, teniendo como eje principal al estudiante y a las posibilidades que podemos generar para lograr aprendizajes significativos. Es por ello que la concebimos como relevante para la obtención de información sobre los aprendizajes realizados, así como para rever nuestras prácticas y replanificar, es un proceso reflexivo y debe ser continuo. Para ello es importante no trabajar en soledad en la creación de herramientas de evaluación, que surgirán pensando en nuestras prácticas, en el contexto en que las desarrollamos y en qué queremos lograr y cómo medimos los procesos realizados. Evaluar, autoevaluar y coevaluar.

Consideramos importante incluir al estudiante en procesos de creación de herramientas para la evaluación y la coevaluación. En este sentido, es esencial la instancia de colectivización de las producciones escritas u orales de los estudiantes.

Algunas sugerencias de herramientas de evaluación: listas de cotejo, rúbricas, portafolios (antologías de producciones propias), infografías y otros que el docente pueda crear.

La evaluación debe ser constructiva promoviendo la reflexión sobre los procesos metacognitivos.

Bibliografía sugerida

Literatura infantil y juvenil creada desde Uruguay	Literatura infantil y juvenil creada desde Latinoamérica	Literatura infantil y juvenil universal
Mercedes Calvo (Poesía) Lía Shenck (Poesía) Verónica Leite (Narrativa) Horacio Cavallo (Narrativa) Magdalena Helguera (Narrativa) Virginia Mórtola (Narrativa) Roy Berocay (Narrativa - Historieta) Malí Guzmán (Narrativa) Ignacio Martínez (Narrativa) Evelyn Aixalá (Narrativa) Mario Levrero (Cuentos cansados) Rodolfo Santullo (Historieta) Pablo Albertoni (Obras teatrales) Ana Magnabosco (Obras teatrales) Sergio López Suárez (Narrativa) Horacio Quiroga (Cuentos de la selva) Julio Da Rosa (Buscabichos) Francisco Acuña de Figueroa (Selección de caligramas) Clemente Padín (Poesía visual)	María Elena Walsh (Narrativa - Poesía) Graciela Montes (Narrativa) Liliana Bodoc (Narrativa) Laura Devetach (Narrativa - Poesía) María Teresa Andruetto (Narrativa) Silvia Schujer (Narrativa - Poesía) Elsa Bornemann (Narrativa - Poesía) Pablo Neruda (Poesía - Odas)	Gianni Rodari (Narrativa - Poesía) Rodal Dahl (Narrativa - Poesía) Oscar Wilde (Narrativa) Adela Turín (Narrativa) André Breton (Caligramas) Miguel de Cervantes (Entremeses - Obras teatrales) Tove Jansson (Historieta) Federico García Lorca (Selección de poemas)

A esta lista de artistas se suma la importancia de conocer las creaciones de autores y autoras vinculadas al medio local, ya sea al departamento, la ciudad o localidades cercanas. Al ser esta una lista de sugerencias, cada docente incluirá a todos los artistas que considere oportunos para crear las situaciones de aprendizaje necesarias para sus estudiantes.

Bibliografía sugerida para docentes

- ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional. Año 2022*. ANEP.
- ANEP. (2022). *Educación Básica Integrada. Plan de Estudios. Documento Preliminar. Año 2022*. ANEP.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. ANEP.
- Actis, B. y Barberis, R. (2013). *Las aulas de literatura*. Homo Sapiens.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2017 [2011]). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunic-arte.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Homo Sapiens.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* [Edición electrónica]. Fondo Cultura Económica.
- Estébanez Calderón, D. (2009 [2000]). *Breve diccionario de términos literarios*. Alianza.
- Lomas García, C. (coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Graó.
- Montes, G. (2017 [1999]). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2020 [1980]). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Andrea Caroggio y Ana Díaz-Plaja (trads.). Kalandraka.
- Padín, C. ([2021 [2018]). *Vanguardia poética latinoamericana*. Microutopías.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Diana Luz Sánchez Trad. Océano - Travesía.
- Sequeira, A., Ratti, C. y Robledo, M. (2021). *El palabrero*. Ediciones de la Canoa.

Sitios web vinculados a la Literatura Infantil y Juvenil

- <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/>
- <https://autores.uy/>
- <https://www.cervantesvirtual.com/>
- <https://www.ibbyuruguay.org/>
- <https://linternasybosques.com/>
- <https://tuquitiportal.com/>
- <https://fundaciongsr.org/>
- <https://filba.org.ar/filbita>
- <https://www.cuatrogatos.org/poesia.php>
- [https://www.celcit.org.ar/publicaciones/dramatica-infantil-juvenil/\(Obras teatrales\)](https://www.celcit.org.ar/publicaciones/dramatica-infantil-juvenil/(Obras teatrales))
- <https://dramaturgiauruguay.uy/> (Obras teatrales)

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Reconoce relaciones de interacción e independencia entre textos a través de la escucha o la escritura para explicar sus emociones e ideas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Intrapersonal, Relación con otros.

CE2. Alcanza mayor autonomía en la percepción, en función de sus intereses y características, interactuando con pertinencia en la construcción del sentido simbólico del vocabulario para explorar las diversas posibilidades del lenguaje literario. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Metacognitiva, Pensamiento creativo.

CE3. Vincula, de forma independiente, sus experiencias de lectura con nuevas ideas y emociones propias que son plasmadas en producciones escritas para el desarrollo de su criterio estético. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Acepta y valora nuevos puntos de vista que le permitan rever su posición y reorganizar su discurso de manera creativa para construir nuevos significados e interpretaciones de forma individual y colectiva. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Relación con otros.

CE5. Reconoce y explica con independencia las diferencias entre acciones, personajes y hechos fantásticos de realistas, para elaborar de forma oral y escrita nuevas producciones literarias. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Clasifica con autonomía el tipo de voz narrativa de un cuento e identifica la presencia de la polifonía narrativa para incluir en diversas producciones propias o colectivas. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Diferencia con autonomía las obras en función de su género literario e identifica la presencia de géneros literarios híbridos para explicar sus características. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE8. Amplía la capacidad de recepción y expresión de ideas y sentimientos atendiendo a derechos y deberes mutuos para la producción escrita y oral. Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Género narrativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cosmogonías • Novelas infantiles • Novelas clásicas (selección de capítulos). Voz narrativa, contexto espacio temporal, personajes protagonistas y secundarios. Construcción psicológica de los personajes (etopeya). 	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7, CE8
<p>Género poético:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La letra de la canción como expresión de subjetividad. Su forma: verso, rima, estrofa, estribillo. • Poemas. Recursos del lenguaje poético: metáfora e hipérbole. 	CE1, CE2, CE3, CE4, CE7, CE8
<p>Género dramático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El guion de la comedia. La estructura dramática y su división en escenas. 	CE1, CE4, CE5, CE7, CE8

Criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
Distingue voz narrativa, personajes protagonistas y secundarios, versos, estribillos, rimas y escenas justificando sus opiniones.	CE1
Crea producciones partiendo de las semejanzas y diferencias entre elementos presentes en novelas, letras de canciones, poemas y obras teatrales a través del trabajo individual o colectivo.	
Reconoce recursos literarios como la comparación, la metáfora y la hipérbole presentes en novelas, poemas, canciones, durante la lectura de las obras.	CE2
Manifiesta su comprensión simbólica presente en diversos textos a través de la oralidad y la escritura.	
Crea producciones escritas (canciones, poemas y cuentos) que incluyan elementos simbólicos de forma individual y colectiva.	
Crea nuevos textos considerando las características básicas de mitos, cuentos, canciones y poemas de forma independiente.	CE3
Explica y debate las razones de sus interpretaciones sobre personajes y situaciones en mitos, novelas, poemas, canciones y obras teatrales de forma oral.	CE4
Comprende y explica los ideales e intereses que motivan las acciones de los personajes en novelas, cuentos, mitos y obras teatrales a través de la oralidad.	CE5
Expresa su empatía con los personajes de novelas, cuentos, mitos y obras teatrales con los que se identifica a través de la oralidad.	
Incluye los ideales e intereses que motivan las acciones de los personajes en sus propias producciones.	
Identifica en el texto las construcciones lingüísticas que expresan la voz narrativa interna o externa en cuentos, novelas y mitos de forma autónoma.	CE6
Reformula la voz narrativa de un cuento o fragmento de una novela a través de la escritura individual o colectiva.	
Identifica el género al que pertenece un texto durante su lectura.	CE7
Expresa características específicas de los géneros literarios durante la lectura de una obra.	
Identifica y expresa elementos vinculados a los derechos humanos durante la lectura de una obra literaria.	CE8
Crea producciones escritas que incluyan deberes y derechos de la humanidad a través de la creación colaborativa.	

Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas relacionadas
Género narrativo: <ul style="list-style-type: none"> El cuento contemporáneo y sus innovaciones: polifonía narrativa, comienzos y finales abruptos, monólogos interiores de los personajes. Cuentos de ciencia ficción y su visión crítica. Relatos no ficcionales como la biografía y la autobiografía. 	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
Género poético: <ul style="list-style-type: none"> Poemas en prosa. Literatura gauchesca: las relaciones para pericón. Lectura crítica de los antiguos versos y sus posibles actualizaciones. 	CE1, CE2, CE3, CE4
Género dramático: <ul style="list-style-type: none"> El guion de la tragedia. La estructura dramática y su división en escenas. 	CE3, CE5

Criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Criterios de logro	Competencias específicas
Distingue polifonía narrativa, comienzos y finales abruptos, monólogos interiores de los personajes, relatos no ficcionales y estructura dramática organizando la argumentación de sus opiniones.	CE1
Crea producciones partiendo de las semejanzas y diferencias entre los elementos presentes en el cuento contemporáneo y relatos no ficcionales a través del trabajo individual o colectivo.	
Reconoce recursos literarios presentes en poemas, relatos de ciencia ficción y obras de teatro durante su lectura.	CE2
Manifiesta su comprensión simbólica presente en los textos trabajados a través de la oralidad y la escritura.	
Crea producciones escritas (poemas en prosa, relatos de ciencia ficción y obras teatrales) que incluyan elementos simbólicos, de forma individual y colectiva.	

Genera producciones considerando las características básicas de las obras teatrales y los textos no ficcionales como la biografía y la autobiografía de forma independiente.	CE3
Explica y justifica las razones de sus interpretaciones sobre personajes y situaciones en cuentos contemporáneos, cuentos de ciencia ficción y literatura gauchesca, de forma oral.	CE4
Reconoce los ideales e intereses que motivan las acciones de los personajes en obras teatrales y relatos de ciencia ficción a través de la oralidad.	CE5
Expresa su empatía con los personajes de obras teatrales y relatos de ciencia ficción con los que se identifica a través de la oralidad.	
Incorpora los ideales que motivan las acciones de los personajes en producciones escritas.	
Identifica en el texto las construcciones lingüísticas que expresan la voz narrativa interna o externa en cuentos y novelas de forma autónoma.	CE6
Reconoce los cambios de voz narrativa en un mismo cuento contemporáneo o fragmento de novelas.	
Reformula la voz narrativa de un cuento o fragmento de una novela a través de la escritura.	
Identifica el género al que pertenece un texto durante su lectura señalando sus componentes.	CE7
Expresa características específicas de los géneros literarios durante la lectura de una obra.	
Argumenta la presencia de dos géneros literarios en un mismo texto señalando de forma oral.	
Identifica y expresa elementos que promueven la importancia de la participación, la convivencia, la diversidad y la responsabilidad en la sociedad durante la lectura de las obras.	CE8
Crea producciones escritas que incluyan deberes y derechos de la humanidad a través de la creación individual y colaborativa.	

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

En el momento de planificar una situación de enseñanza para el desarrollo de las competencias vinculadas a lo literario, Teresa Colomer (2005) señala algunas advertencias: La literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ) ha crecido en gran manera en los últimos años, y la crítica literaria no suele tener en cuenta las creaciones dirigidas al público infantil. A esta proliferación de libros y carencia de recomendaciones por los especialistas se le suma la magra formación que reciben los docentes en esta área. Estos tres hechos pueden dificultar la selección de obras para compartir con los estudiantes. Con el objetivo de complementar estas tres insuficiencias, se incluye una lista de sugerencias de autoras y autores que se dedican a la LIJ, junto a una selección de sitios web nacionales e internacionales y una bibliografía que contiene variadas propuestas didácticas.

En este sentido, se destacan dos recursos fundamentales:

- el proyecto Biblioteca Solidaria de la ANEP.
- la Biblioteca País.

Respecto a las metodologías a desarrollar, es importante comprender la presencia de la literatura en la escuela no como un mero instrumento para el entretenimiento y el ocio en el tiempo escolar, sino como una experiencia imprescindible para la adquisición de competencias.

Se sugieren algunos ejemplos:

- Colaborar en el descubrimiento y la creación de recursos literarios como la comparación.
- Incluir imágenes como disparadoras para la creación literaria.
- Seleccionar fragmentos literarios como disparadores para la creación personal.
- Crear finales alternativos, cartas entre personajes, ponerse en el lugar del personaje (*Si fueras tal personaje, ¿qué decisión hubieses tomado cuando...?*).
- Abordar la obra de teatro tanto desde la lectura de textos ya existentes como desde la creación de parte de los estudiantes. La representación teatral puede incluir la actuación, la creación y manipulación de títeres, objetos y material audiovisual.
- Generar de forma colectiva textos dramáticos breves a partir de textos narrativos.
- Crear poemas o textos narrativos a partir de la personificación de un elemento.

La autora Bárbara Kiefer, en la obra *Andar entre libros* de Teresa Colomer, enumera las siguientes situaciones para el desarrollo de la competencia literaria: proyectos o unidades prolongadas de trabajo, lectura en varias ocasiones del día, relectura de las obras, actividades de respuesta creativa, un tiempo de lectura individual, fomento de las recomendaciones mutuas, posesión de un buen fondo de libros e intervenciones del docente con preguntas y comentarios que estimulen tanto a atender a los detalles y sentimientos suscitados como a observar y apreciar las obras, de modo que las interpretaciones fluyeran entre niños [sic]. (Kiefer, citada en Colomer, 2011).

Orientaciones para la evaluación

Consideramos el trabajo en proyectos como una estrategia didáctica sumamente importante porque sitúa a los estudiantes como protagonistas y los involucra en actividades que se desarrollan en diferentes tiempos e implican planificación, toma de decisiones, indagación y otros procesos que les permiten hacer y reflexionar sobre lo que hacen.

La evaluación cobra sentido desde la reflexión de nuestras prácticas, teniendo como eje principal al estudiante y a las posibilidades que podemos generar para lograr aprendizajes significativos. Es por ello que la concebimos como relevante para la obtención de información sobre los aprendizajes realizados, así como para rever nuestras prácticas y replanificar, es un proceso reflexivo y debe ser continuo. Para ello es importante no trabajar en soledad en la creación de herramientas de evaluación, que surgirán pensando en nuestras prácticas, en el contexto en que las desarrollamos y en qué queremos lograr y cómo medimos los procesos realizados. Evaluar, autoevaluar y coevaluar.

Consideramos importante incluir al estudiante en procesos de creación de herramientas para la evaluación y la coevaluación. En este sentido, es esencial la instancia de colectivización de las producciones escritas u orales de los estudiantes.

Algunas sugerencias de herramientas de evaluación: listas de cotejo, rúbricas, portafolios (antologías de producciones propias), infografías y otros que el docente pueda crear.

La evaluación debe ser constructiva promoviendo la reflexión sobre los procesos metacognitivos.

Bibliografía sugerida

Literatura creada desde Uruguay	Literatura creada desde Latinoamérica	Literatura universal
Horacio Cavallo (Narrativa)	Graciela Montes (Narrativa - Mitos)	Gianni Rodari (Narrativa - Poesía)
Roy Berocay (Narrativa - Historieta)	Liliana Bodoc (Narrativa)	Rodal Dahl (Narrativa - Poesía)
Ignacio Martínez (Narrativa)	Laura Devetach (Narrativa- Poesía)	Lewis Carroll (Narrativa)
Helen Velando (Narrativa)	Silvia Schujer (Narrativa - Poesía)	Oscar Wilde (Narrativa)
Rodolfo Santullo (Historieta)	Elsa Bornemann (Narrativa - Poesía)	Rick Riordan (Narrativa)
Daniel Baldi (Narrativa)	Ana María Machado (Narrativa)	Julio Verne (Narrativa)
Marcos Vázquez (Narrativa)	Gabriel García Márquez (Selección de cuentos)	Ray Bradbury (Narrativa de ciencia ficción)
Sebastián Pedrozo (Narrativa)	Julio Cortázar (Selección de cuentos)	Isaac Asimov (Narrativa de ciencia ficción)
Gabriela Armand Ugon (Narrativa)		Miguel de Cervantes (Obras teatrales y Narrativa)
Cecilia Curbelo (Narrativa)		Federico García Lorca (Selección de poemas)
Julián Murguía (Narrativa)		
Guillermo Lockhart (Misterio de Cabo Frío)		
Federico Ivanier (Narrativa)		
Pablo Albertoni (Obras teatrales)		
Ana Magnabosco (Obras teatrales)		
Circe Maia (Poesía)		
Mercedes Calvo (Poesía)		
Mario Benedetti (Selección de poemas y cuentos breves)		
Liber Falco (Poesía)		

A esta lista de artistas se suma la importancia de conocer las creaciones de autores y autoras vinculadas al medio local, ya sea al departamento, la ciudad o localidades cercanas.

Al ser esta una lista de sugerencias, cada docente incluirá a todos los artistas que considere oportunos para crear las situaciones de aprendizaje necesarias para sus estudiantes.

Bibliografía sugerida para docentes

- ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional. Año 2022*. ANEP.
- ANEP. (2022). *Educación Básica Integrada. Plan de Estudios. Documento Preliminar. Año 2022*. ANEP.
- ANEP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año 2008*. ANEP.
- Actis, B. y Barberis, R. (2013). *Las aulas de literatura*. Homo Sapiens.
- Andruetto, M. T. y Lardone, L. (2017 [2011]). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunic-arte.
- Boland, E. (2011). *Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas*. Homo Sapiens.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela* [Edición electrónica]. Fondo Cultura Económica.
- Estébanez Calderón, D. (2009 [2000]). *Breve diccionario de términos literarios*. Alianza.
- Lomas García, C. (coord.). (2008). *Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Graó.
- Montes, G. (2017 [1999]). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (2020 [1980]). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Andrea Caroggio y Ana Díaz-Plaja (trads.). Kalandraka.
- Padín, C. ([2021 [2018]). *Vanguardia poética latinoamericana*. Microutopías.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Diana Luz Sánchez Trad. Océano - Travesía.
- Sequeira, A., Ratti, C. y Robledo, M. (2021). *El palabrero*. Ediciones de la Canoa.

Sitios web vinculados a la Literatura Infantil y Juvenil

- <https://bibliotecapais.ceibal.edu.uy/>
- <https://autores.uy/>
- <https://www.cervantesvirtual.com/>
- <https://www.ibbyuruguay.org/>
- <https://linternasybosques.com/>
- <https://tuquitiportal.com/>
- <https://fundaciongsr.org/>
- <https://filba.org.ar/filbita>
- <https://www.cuatrogatos.org/poesia.php>
- <https://www.celcit.org.ar/publicaciones/dramatica-infantil-juvenil/> (Obras teatrales)
- <https://dramaturgiauruguay.uy/> (Obras teatrales)

Teatro

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El teatro y la educación conforman un fantástico binomio que nos da pie para reflexionar y plantearnos algunas cuestiones muy pocas veces debatidas.

Tradicionalmente se ha considerado que el teatro es un bien cultural (...), pero debemos reconocer que en estos momentos el teatro tiene muchísimo futuro como instrumento educativo.

Eines y Mantovani, 2013

El teatro es una herramienta transformadora que permite descubrirse, socializar, exteriorizar ideas y emociones, cuestionar la realidad, comunicar, aprender y divertirse. Es por esto que es de vital importancia que la educación teatral forme parte del desarrollo educativo de los niños, impulsando una formación integral.

Es una de las manifestaciones artísticas más antiguas, siendo un lugar de encuentro y comunicación, «un espacio que muestra lo que el mundo es, lo que podría y, quizá, debería ser» (Akoschky et al., 2002, p. 134).

Educación en teatro aumenta la capacidad creativa de los niños, les permite exteriorizar sentimientos, emociones y subjetividades. El acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado (Akoschky et al., 2002, p. 149).

El teatro es encuentro y como tal permite desarrollar habilidades sociales que ponen en juego el comportamiento socioafectivo individual en el colectivo. Es una disciplina participativa, donde el trabajo grupal es la base del proceso creativo. El juego dramático habilita el aprendizaje colectivo, que fomenta la desinhibición y autoconfianza, potenciando aspectos de la personalidad que permanecen ocultos en otras experiencias escolares.

Lejos de buscar la perfección artística y estética, descubrir talentos o habilidades, el teatro en la escuela tendrá como objetivo el generar un espacio para hacerse presente, expresarse, vincularse, descubrirse y crecer. Y para crecer primero hay que tener «acceso a sí mismo, habitarse» (Vega, 2006, p. 15).

De esta forma, la educación teatral pone al niño como centro, siendo a la vez sujeto y objeto de su propio aprendizaje.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Identifica, expresa y comunica sus ideas, sentimientos y emociones a través del lenguaje corporal, gestual, verbal o escrito, para comunicarse. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Intrapersonal, Pensamiento creativo.

CE2. Identifica e indaga con su expresividad a través del juego dramático, creando y construyendo personajes que lleva a la escena para su interpretación. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Comunicación, Pensamiento científico.

CE3. Indaga a partir de sus intereses y emociones, construye personajes y crea historias, para reconocer aspectos a mejorar en su trabajo expresivo y el de sus compañeros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Intrapersonal, Metacognitiva, Pensamiento computacional.

CE4. Experimenta, reconoce y crea desde el rol de observador, aprende de sus pares y pone en práctica lo indagado para la creación de personajes y llevándolo a la escena. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico.

CE5. Descubre nuevas posibilidades con su cuerpo y su voz, utiliza sus emociones en el trabajo expresivo para fortalecer la confianza en sí mismo redescubriendo su expresividad en el juego dramático. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación.

CE6. Observa con mirada reflexiva e interactúa con el grupo aportando ideas creativas a sus pares, fortaleciendo el cuidado y la confianza en el otro y poniendo en práctica el respeto y la escucha, para la creación colectiva y la dramatización. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Interactúa con sus pares desde la creación escénica, asumiendo el compromiso con el grupo y respetando las consignas pautadas, desarrollando la tolerancia, reconociendo y aceptando todas las ideas para llegar a acuerdos y obtener resultados colectivos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Relación con otros, Pensamiento creativo.

Contenidos específicos de 3.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Juego colectivo en el espacio</p> <p>Desplazamiento con un propósito.</p> <p>Pausa corporal: postura del cuerpo con una intención.</p> <p>Organización de los cuerpos en el espacio.</p>	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6
<p>Las emociones</p> <p>Investigación y juego corporal a partir de las emociones básicas.</p> <p>Máscara neutra: búsqueda expresiva corporal de las emociones.</p> <p>La voz: su expresividad e intención.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6
<p>Juego dramático</p> <p>Improvisación: escucha, aceptación y organización en el espacio.</p> <p>Creación colectiva: trabajos escénicos a partir de los estados de ánimo o emociones.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6
<p>Dramatización</p> <p>Texto dramático: personajes y diálogos.</p> <p>Creación de personajes.</p> <p>El personaje y sus emociones: interpretación, cuerpo y voz.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7

Criterios de logro para la evaluación de 3.^{er} grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterio de logro 3. ^{er} grado	Competencia específica
Identifica, expresa y comunica sus ideas, sentimientos y emociones a partir de las consignas en el juego colectivo, empleando lenguaje corporal, gestual, verbal y/o escrito.	CE1. Identifica, expresa y comunica sus ideas, sentimientos y emociones, a través del lenguaje corporal, gestual, verbal o escrito, para comunicarse.
Explora, reconoce, e indaga sobre el juego colectivo en el espacio a través de consignas diversas, con mediación docente.	CE2. Identifica e indaga con su expresividad a través del juego dramático, creando y construyendo personajes que lleva a la escena para su interpretación.
Construye personajes a partir de un texto dramático.	
Identifica, indaga y expresa sus emociones y sentimientos en escena.	CE3. Indaga a partir de sus intereses y emociones, construye personajes y crea historias, para reconocer aspectos a mejorar en su trabajo expresivo y el de sus compañeros.
Experimenta, reconoce y crea personajes en juegos colectivos en el espacio.	CE4. Experimenta, reconoce y crea desde el rol de observador, aprende de sus pares y pone en práctica lo indagado para la creación de personajes y llevándolo a la escena.
Utiliza su cuerpo, su voz y sus emociones en el juego colectivo en el espacio.	CE5. Descubre nuevas posibilidades con su cuerpo y su voz, utiliza sus emociones en el trabajo expresivo para fortalecer la confianza en sí mismo redescubriendo su expresividad en el juego dramático.
Desarrolla e investiga la imaginación y creatividad escénica en el juego dramático.	
Observa con mirada reflexiva e interactúa con sus pares en el juego colectivo en el espacio.	CE6. Observa con mirada reflexiva e interactúa con el grupo de pares aportando ideas creativas a sus pares, fortaleciendo el cuidado y la confianza en el otro y poniendo en práctica el respeto, la escucha y la tolerancia para la creación colectiva y dramatización.
Descubre, identifica e incorpora nuevas herramientas corporales para la escena.	CE7. Interactúa con sus pares desde la creación escénica, asumiendo el compromiso con el grupo y respetando las consignas pautadas, desarrollando la tolerancia, reconociendo y aceptando todas las ideas para llegar a acuerdos y obtener resultados colectivos.

Contenidos específicos de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 4.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Juego colectivo en el espacio</p> <p>Desplazamiento con un propósito o intención.</p> <p>Pausa corporal: postura del cuerpo con una intención.</p> <p>Cuerpos en el espacio: su organización.</p>	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6
<p>Herramientas expresivas</p> <p>Pantomima: creación de situaciones sin la utilización de la palabra.</p> <p>Recursos escénicos: cámara rápida/lenta, pausa, rebobinar, objetos vivientes.</p> <p>Lenguaje «extranjerizante»: lenguaje inventado, apoyado por lo gestual.</p> <p>Cuarta pared: concepto y ruptura.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6
<p>Dramática creativa</p> <p>Improvisaciones de historias con distintos recursos expresivos trabajados.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6
<p>Técnica actoral del clown</p> <p>El clown: características y aspectos básicos.</p> <p>El personaje del clown: cuerpo, voz, personalidad.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
<p>Dramatización</p> <p>El clown en escena: creaciones.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7

Criterios de logro para la evaluación de 4.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterio de logro 4.º grado	Competencia específica
Expresa y lleva a la escena sus ideas, sentimientos y emociones.	CE1. Identifica, expresa y comunica sus ideas, sentimientos y emociones, a través del lenguaje corporal, gestual, verbal o escrito, para comunicarse.
Comprende, investiga y crea a partir de las consignas en el juego colectivo.	CE2. Identifica e indaga con su expresividad a través del juego dramático, creando y construyendo personajes que lleva a la escena para su interpretación.
Indaga, reconoce e incorpora nuevos recursos expresivos en el trabajo escénico, por medio de la interacción con sus pares.	CE3. Indaga a partir de sus intereses y emociones, construye personajes y crea historias, para reconocer aspectos a mejorar en su trabajo expresivo y el de sus compañeros.
Experimenta, desarrolla la imaginación y creatividad escénica en el juego dramático dentro y fuera de la escena.	CE4. Experimenta, reconoce y crea desde el rol de observador, aprende de sus pares y pone en práctica lo indagado para la creación de personajes y llevándolo a la escena.
Indaga y construye personajes a través de la técnica del clown.	CE5. Descubre nuevas posibilidades con su cuerpo y su voz, utiliza sus emociones en el trabajo expresivo para fortalecer la confianza en sí mismo redescubriendo su expresividad en el juego dramático.
Observa reflexivamente, interactúa e improvisa a partir de distintos recursos expresivos, desarrollando la confianza en el otro, el respeto, la escucha y la tolerancia.	CE6. Observa con mirada reflexiva e interactúa con el grupo de pares aportando ideas creativas, fortaleciendo el cuidado y la confianza en el otro y poniendo en práctica el respeto, la escucha y la tolerancia para la creación colectiva y la dramatización.
Interactúa, crea y respeta las consignas pautadas de las actividades colectivas, llegando a acuerdos con sus pares.	CE7. Interactúa con sus pares desde la creación escénica, asumiendo el compromiso con el grupo y respetando las consignas pautadas, desarrollando la tolerancia, reconociendo y aceptando todas las ideas para llegar a acuerdos y obtener resultados colectivos.

Orientaciones metodológicas

El teatro es acción, es *aquí y ahora*, liberador de emociones, vivencia, multidisciplinar, es un medio y no un fin en sí mismo. Entonces, si hablamos de una pedagogía teatral, debemos pensar en una *pedagogía de la acción, de situación, de la polisemia, colectiva, lúdica y de la creatividad*. (Laferrière y Motos, 2003, pp. 100-101)

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Para el abordaje de esta disciplina, es importante considerar el valor educativo del juego como herramienta medular de la enseñanza teatral. El juego teatral se aprende, se comparte y se experimenta, permitiendo que los niños y las niñas establezcan un puente entre la realidad y su imaginación. En este juego organizado, la experiencia individual es vivida en colectivo. El juego teatral estimula el desarrollo de la imaginación y creatividad, la expresión de las emociones, el autoconocimiento, la desinhibición, la confianza individual y grupal.

Según Laferrière y Motos (2003), podemos diferenciar tres formas dramáticas con relación al juego, que varían según la edad escolar del niño:

2 a 5 años	6 a 8 años	9 a 13 años
Juego simbólico	Juego dramático	Dramática creativa
Es el juego espontáneo en donde el niño transforma la funcionalidad de las cosas (una caja pasa a ser un auto). Es también la representación que el niño hace de una situación cotidiana. Entendemos por juego espontáneo la respuesta nueva a un estímulo (nuevo o viejo).	Es el juego simbólico organizado que permite un acercamiento a la improvisación. Introduce, de a poco, conceptos como personaje, conflicto, diálogo, desenlace. Se empieza a diferenciar el espacio escénico del de observación.	Es el juego teatral más completo porque se acerca a la representación. El niño ya utiliza su propio lenguaje dramático. Aparece el rol del espectador y los elementos técnicos del teatro (vestuario, escenografía, iluminación, música). Da la posibilidad de abordar o crear un texto dramático y ponerlo en escena.

De la pedagogía del juego se desprenden dos conceptos importantes a tener presente: la improvisación y la creación colectiva. Improvisación como una técnica de actuación espontánea (individual o grupal) guiada por ciertas consignas. De la improvisación puede surgir una creación colectiva: una escena, una obra, una performance teatral que se irá organizando en un proceso creativo grupal.

Al alentar la improvisación, al desarrollar la imaginación, esta metodología revela lo original de cada uno. El estudiante descubre su propio modo de expresión por medio de la memoria sensorial, por la percepción que tiene de su medio, del mundo adulto y de sí mismo. Toma conciencia de su cuerpo y sus posibilidades. Es una pedagogía que busca ir más allá del cliché, del estereotipo, del lugar común. (Laferrière y Motos, 2003, p. 101)

Tanto la improvisación como la creación colectiva requieren de un trabajo en equipo, siendo esta metodología esencial para el abordaje del teatro en la escuela. El trabajo en grupos fomenta la tolerancia, la escucha, el respeto, la aceptación, la integración, la confianza y el aprendizaje colectivo.

Otro aspecto importante de la educación teatral es promover el rol del espectador, apreciador, observador, siendo parte del aprendizaje individual y colectivo (aprendo del y con el otro). Ser espectador para desarrollar una mirada crítica, respetando el trabajo y el tiempo del otro, formando y expresando una opinión constructiva hacia sus pares.

En el tramo 3 es fundamental que cada niño pueda vivenciar, desarrollar y expandir su autonomía creativa en la construcción de personajes y aspectos técnicos fuera y dentro de la escena. Es importante acompañar dicho proceso de aprendizaje que irá en aumento a medida que el año lectivo avance. Comenzar por consignas sencillas y direccionadas para luego profundizar y permitir mayor autonomía en la construcción y creación escénica.

Poner atención en los procesos de comunicación y la interacción entre los estudiantes fomentando el compromiso, la escucha, la importancia de la responsabilidad y la inhibición. Esto es lo que Laferrière y Motos llaman *pedagogía colectiva*. Será fundamental el trabajo en colectivo para estimular y fomentar la tolerancia y comunicación entre pares, permitiendo que dialoguen y lleguen a zonas creativas individual y grupalmente.

Es en el proceso creativo donde está el aprendizaje, la experiencia, la vivencia, el descubrimiento, el crecimiento individual y colectivo, la integración, la búsqueda de un lenguaje dramático propio y grupal. El proceso va a primar siempre sobre el producto y, si este último existe, deberá ser el reflejo de lo aprendido durante el proceso. Debemos recordar que el objetivo principal del teatro en la escuela es generar un espacio de expresión y crecimiento, no una carrera de formación de actores y actrices. No se busca el perfeccionamiento sino proporcionar herramientas teatrales para la vida. «En educación siempre se debe tener en cuenta el proceso. Primero el proceso y luego lo demás, lo que no niega la posibilidad de que aparezcan algunos productos parciales que, aunque sean naturales, no se han buscado» (Eines y Mantovani, 2013, p. 18).

En conclusión, el docente de teatro será un medio, un guía que permitirá que los niños y niñas se apropien del arte teatral y se conviertan en protagonistas del aprendizaje. Si esto sucede, estaremos promoviendo infancias sanas y sensibles, integradas socialmente y apostando al nacimiento de una *cultura infantil* (Eines y Mantovani, 2013, p. 19).

Mientras juegan, viven;
mientras viven, aprenden,
y mientras aprenden,
crecen equilibrados en lo emocional,
lo afectivo y lo social.

Eines y Mantovani, 2013, p. 19

Orientaciones para la evaluación

Los criterios de logro para la evaluación dependerán de cada docente y su contexto educativo.

Cada docente debe ofrecer un modelo de evaluación adaptativa, en coherencia con una visión inclusiva que tenga en cuenta la diversidad de estudiantado y contextos.

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Valorar el grado de interés y compromiso.
- Enfatizar el aprendizaje durante el proceso ante el resultado.
- Atender la individualidad de cada niño en relación con sus posibilidades y tiempos de aprendizaje.
- Valorar la creatividad y originalidad.
- Tener en cuenta la participación en las diferentes actividades, tanto individuales como colectivas.
- Priorizar la actitud frente al grupo: respeto, escucha, cuidado.
- Promover la autoevaluación individual y grupal.

Bibliografía sugerida para docentes

- Akoschky, J., Brandt E., Calvo, M., Chapatp, M., Spravkin, M., Terife, F. y Wiskitski, J. (2002). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós.
- Berriolo, N. (2015). *El cuerpo en juego*. Edición Verbum.
- Céspedes, A. (2018). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Vergara.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2013). *Didáctica de la dramatización: El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Gedisa.
- Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Holovatuck J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Jara, J. (2000). *El clown, un navegante de emociones*. Colección Temas de educación artística.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque Editora.

- Laferrière, G. (2001). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque Editora.
- Lavilla, P. (2014). *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*. Alba Editorial.
- Lecoq, J. (2004). *El cuerpo poético. Una pedagogía de la creación teatral*. Alba Editorial.
- Motos, T., Navarro, A., Palanca, X. y Tejedo, F. (2008). *Taller de teatro*. Octaedro.
- Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Talleres Gráficos 33.
- Skiliar, C. y Téllez, M. (2016). *Conmover la educación*. Noveduc.
- Sormani, N. L. (2005). *El teatro para niños*. Homo Sapiens.
- Vega, R. (1993). *El teatro en la comunidad: instrumento de Descolonización Cultural de la Acción a la Reflexión*. Espacio Editorial.
- Vega, R. (2006). *El juego teatral: compromiso, disfrute y aprendizaje*. Comunic-Arte.

Bibliografía sugerida para estudiantes

- Alfaenger, P. K. (1984). *El teatro*. Everest.
- Henriques, R. y Letria, A. (2016). *Teatro*. Ekaré.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Expresa y comunica sus ideas, sentimientos y emociones, generando intercambios y opiniones. Se comunica a través del lenguaje corporal, gestual, verbal y escrito. Comprende, realiza y crea a partir de consignas guiadas desde lo verbal. Se apropia de nuevos elementos escénicos que le permiten identificar y definir qué quiere comunicar y cómo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE2. Crea y pone en escena su imaginación e ideas a través del juego dramático. Crea, construye e interpreta personajes para la dramatización de historias. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo.

CE3. Reconoce su cuerpo, su voz y sus emociones como instrumentos de trabajo creativo y los pone en juego para crear historias y personajes. Desarrolla la autocrítica en su trabajo escénico, identificando aspectos para mejorar. Se apropia de las consignas, comprendiéndolas, cuestionándolas y potenciándolas, y aporta ideas nuevas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Metacognitiva, Pensamiento computacional.

CE4. Reconoce, crea y se apropia de su canal expresivo e interpretativo. Pone en práctica lo investigado en la creación de personajes y se apropia llevándolo a escena. Desarrolla y pone en práctica la mirada reflexiva sobre su trabajo escénico. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Pensamiento creativo, Intrapersonal, Pensamiento científico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE5. Pone en juego su cuerpo, su voz y sus emociones en el trabajo expresivo. Descubre nuevas posibilidades expresivas en lo interpretativo. Potencia la confianza en sí mismo, exponiéndose en escena frente a un público. Identifica y expresa aquello que le incomoda y lo que disfruta escénicamente. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Forma parte de un grupo, fortaleciendo y propiciando el cuidado y la confianza en el otro. Reconoce, respeta y fomenta la escucha y la tolerancia en el trabajo de creación colectiva y de dramatización. Desde el rol de observador, aporta una mirada reflexiva e ideas creativas a sus pares para enriquecer el trabajo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Relación con otros.

CE7. Se vincula con sus pares desde la creación escénica, asumiendo el compromiso con el grupo y respetando las consignas pautadas. Potencia y fomenta la tolerancia y aceptación de todas las ideas en el trabajo en grupos. Encuentra estrategias para llegar a acuerdos en el trabajo colectivo. Vivencia el acontecimiento teatral en la presentación de una obra ante un público. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Relación con los otros, Pensamiento creativo.

Contenidos específicos de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Juego colectivo en el espacio</p> <p>Desplazamiento con un propósito o intención.</p> <p>Pausa corporal.</p> <p>Ritmo y escucha colectiva.</p> <p>Organización y equilibrio de los cuerpos en el espacio.</p> <p>La mirada.</p>	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6
<p>Herramientas expresivas</p> <p>Estilos teatrales y sus características.</p> <p>Tipos de finales: diferentes formas de terminar una historia.</p> <p>El mensaje de la historia: ¿qué queremos comunicar?</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
<p>Juego dramático</p> <p>Improvisaciones para crear historias partiendo de los recursos expresivos trabajados.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
<p>Texto dramático</p> <p>Lectura y análisis de una obra teatral.</p> <p>Improvisaciones partiendo del texto dramático.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6
<p>Dramatización</p> <p>Construcción de personajes.</p> <p>Concepto de vestuario y utilería.</p> <p>Incorporación de estos elementos técnicos a la escena.</p> <p>Puesta en escena de la obra teatral.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7

Criterios de logro para la evaluación de 5.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterio de logro 5.º grado	Competencia específica
Investiga y crea apropiándose de las consignas en el juego colectivo.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6
Conoce, incorpora y se apropia de nuevas herramientas expresivas en el desarrollo del trabajo escénico.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
Vivencia, analiza y potencia lo aprendido, poniéndolo en práctica en el juego dramático.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
Investiga y construye personajes a partir de un texto dramático.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
Comprende, ejecuta e incorpora algunos elementos técnicos en la creación de una puesta en escena.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7

Contenidos específicos de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 6.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Juego colectivo en el espacio</p> <p>Desplazamiento con un propósito o intención.</p> <p>Pausa corporal: sostén y presencia escénica.</p> <p>Ritmo y escucha colectiva.</p> <p>Organización y equilibrio de los cuerpos en el espacio.</p> <p>La mirada.</p>	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6
<p>Mitología griega</p> <p>Definición de mito y características de la mitología griega.</p> <p>Investigación sobre la historia, vínculos y características de las diosas y dioses que se trabajarán.</p>	CE1, CE2, CE4
<p>Juego dramático</p> <p>Creación de personajes a partir de diosas y dioses griegos.</p> <p>Introducción al concepto de monólogo: presentación de personaje.</p> <p>Improvisaciones colectivas poniendo en escena los distintos personajes.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
<p>Proyecto teatral</p> <p>Lectura y análisis de una obra teatral.</p> <p>Improvisaciones partiendo del texto dramático.</p> <p>Construcción de personajes.</p> <p>Concepto de escenografía, iluminación y ambientación sonora.</p> <p>Incorporación de todos los elementos técnicos a la escena (vestuario, utilería, escenografía, iluminación, ambientación sonora).</p> <p>Rol del apuntador.</p> <p>Puesta en escena de la obra teatral.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7

Criterios de logro para la evaluación de 6.º grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro 6.º grado	Competencia específica
Investiga, crea y se apropia de las consignas en el juego colectivo.	CE1, CE2, CE4, CE5, CE6
Identifica, incorpora y se apropia de nuevas herramientas expresivas para el trabajo escénico.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
Vivencia, analiza y potencia lo aprendido, poniéndolo en práctica en el juego dramático.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6
Investiga y construye personajes logrando enriquecer su interpretación.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7
Comprende, ejecuta e incorpora los elementos técnicos en la creación de una puesta en escena (vestuario, utilería, escenografía, iluminación, ambientación sonora).	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6, CE7

Orientaciones metodológicas

El teatro es acción, es *aquí y ahora*, liberador de emociones, vivencia, multidisciplinar, es un medio y no un fin en sí mismo. Entonces, si hablamos de una pedagogía teatral, debemos pensar en una *pedagogía de la acción, de situación, de la polisemia, colectiva, lúdica y de la creatividad*. (Laferrrière y Motos, 2003, pp. 100-101)

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Para el abordaje de esta disciplina, es importante considerar el valor educativo del juego como herramienta medular de la enseñanza teatral. El juego teatral se aprende, se comparte y se experimenta, permitiendo que los niños y las niñas establezcan un puente entre la realidad y su imaginación. En este juego organizado, la experiencia individual es vivida en colectivo. El juego teatral estimula el desarrollo de la imaginación y creatividad, la expresión de las emociones, el autoconocimiento, la desinhibición, la confianza individual y grupal.

Según Laferrière y Motos (2003), podemos diferenciar tres formas dramáticas con relación al juego, que varían según la edad escolar del niño:

2 a 5 años	6 a 8 años	9 a 13 años
Juego simbólico	Juego dramático	Dramática creativa
Es el juego espontáneo en donde el niño transforma la funcionalidad de las cosas (una caja pasa a ser un auto). Es también la representación que el niño hace de una situación cotidiana. Entendemos por juego espontáneo la respuesta nueva a un estímulo (nuevo o viejo).	Es el juego simbólico organizado que permite un acercamiento a la improvisación. Introduce, de a poco, conceptos como personaje, conflicto, diálogo, desenlace. Se empieza a diferenciar el espacio escénico del de observación.	Es el juego teatral más completo porque se acerca a la representación. El niño ya utiliza su propio lenguaje dramático. Aparece el rol del espectador y los elementos técnicos del teatro (vestuario, escenografía, iluminación, música). Da la posibilidad de abordar o crear un texto dramático y ponerlo en escena.

De la pedagogía del juego se desprenden dos conceptos importantes a tener presente: la improvisación y la creación colectiva. Improvisación como una técnica de actuación espontánea (individual o grupal) guiada por ciertas consignas. De la improvisación puede surgir una creación colectiva: una escena, una obra, una performance teatral que se irá organizando en un proceso creativo grupal.

Al alentar la improvisación, al desarrollar la imaginación, esta metodología revela lo original de cada uno. El estudiante descubre su propio modo de expresión por medio de la memoria sensorial, por la percepción que tiene de su medio, del mundo adulto y de sí mismo. Toma conciencia de su cuerpo y sus posibilidades. Es una pedagogía que busca ir más allá del cliché, del estereotipo, del lugar común. (Laferrière y Motos, 2003, p. 101)

Tanto la improvisación como la creación colectiva requieren de un trabajo en equipo, siendo esta metodología esencial para el abordaje del teatro en la escuela. El trabajo en grupos fomenta la tolerancia, la escucha, el respeto, la aceptación, la integración, la confianza y el aprendizaje colectivo.

Otro aspecto importante de la educación teatral es promover el rol del espectador, apreciador, observador, siendo parte del aprendizaje individual y colectivo (aprendo del y con el otro). Ser espectador para desarrollar una mirada crítica, respetando el trabajo y el tiempo del otro, formando y expresando una opinión constructiva hacia sus pares.

En el tramo 3 es fundamental que cada niño pueda vivenciar, desarrollar y expandir su autonomía creativa en la construcción de personajes y aspectos técnicos fuera y dentro de la escena.

Es importante acompañar dicho proceso de aprendizaje que irá en aumento a medida que el año lectivo avance. Comenzar por consignas sencillas y direccionadas para luego profundizar y permitir mayor autonomía en la construcción y creación escénica.

Poner atención en los procesos de comunicación y la interacción entre los estudiantes fomentando el compromiso, la escucha, la importancia de la responsabilidad y la inhibición. Esto es lo que Laferrière y Motos llaman *pedagogía colectiva*. Será fundamental el trabajo en colectivo para estimular y fomentar la tolerancia y comunicación entre pares, permitiendo que dialoguen y lleguen a zonas creativas individual y grupalmente.

Es en el proceso creativo donde está el aprendizaje, la experiencia, la vivencia, el descubrimiento, el crecimiento individual y colectivo, la integración, la búsqueda de un lenguaje dramático propio y grupal. El proceso va a primar siempre sobre el producto y, si este último existe, deberá ser el reflejo de lo aprendido durante el proceso. Debemos recordar que el objetivo principal del teatro en la escuela es generar un espacio de expresión y crecimiento, no una carrera de formación de actores y actrices. No se busca el perfeccionamiento sino proporcionar herramientas teatrales para la vida. «En educación siempre se debe tener en cuenta el proceso. Primero el proceso y luego lo demás, lo que no niega la posibilidad de que aparezcan algunos productos parciales que, aunque sean naturales, no se han buscado» (Eines y Mantovani, 2013, p. 18).

En conclusión, el docente de teatro será un medio, un guía que permitirá que los niños y niñas se apropien del arte teatral y se conviertan en protagonistas del aprendizaje. Si esto sucede, estaremos promoviendo infancias sanas y sensibles, integradas socialmente y apostando al nacimiento de una *cultura infantil* (Eines y Mantovani, 2013, p. 19).

Mientras juegan, viven;
mientras viven, aprenden,
y mientras aprenden,
crecen equilibrados en lo emocional,
lo afectivo y lo social.

Eines y Mantovani, 2013, p. 19

Orientaciones para la evaluación

Los criterios de logro para la evaluación dependerán de cada docente y su contexto educativo.

Cada docente debe ofrecer un modelo de evaluación adaptativa, en coherencia con una visión inclusiva que tenga en cuenta la diversidad de estudiantado y contextos.

Es importante tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Valorar el grado de interés y compromiso.
- Enfatizar el aprendizaje durante el proceso ante el resultado.

- Atender la individualidad de cada niño en relación con sus posibilidades y tiempos de aprendizaje.
- Valorar la creatividad y originalidad.
- Tener en cuenta la participación en las diferentes actividades, tanto individuales como colectivas.
- Priorizar la actitud frente al grupo: respeto, escucha, cuidado.
- Promover la autoevaluación individual y grupal.

Bibliografía sugerida para docentes

- Akoschky, J., Brandt E., Calvo, M., Chapatp, M., Spravkin, M., Terife, F. y Wiskitski, J. (2002). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*, Paidós.
- Berriolo, N. (2015). *El cuerpo en juego*. Edición Verbum.
- Céspedes, A. (2018). *Educar las emociones. Educar para la vida*. Vergara.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2013). *Didáctica de la dramatización: El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Gedisa.
- Holovatuck, J. y Astrosky, D. (2009). *Manual de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Holovatuck J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Atuel.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque Editora.
- Laferrière, G. (2001). *La dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Ñaque Editora.
- Lavilla, P. (2014). *Taller de teatro: juegos teatrales para niños y adolescentes*. Alba Editorial.
- Motos, T., Navarro, A., Palanca, X. y Tejedo, F. (2008). *Taller de teatro*. Octaedro.
- Pavis, P. (1984). *Diccionario del Teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Talleres gráficos 33.
- Skiliar, C. y Téllez, M. (2016). *Conmover la educación*. Noveduc.
- Sormani, N. L. (2005). *El teatro para niños*. Homo Sapiens.
- Vega, R. (1993). *El teatro en la comunidad: instrumento de Descolonización Cultural de la Acción a la Reflexión*. Espacio Editorial.
- Vega, R. (2006). *El juego teatral: compromiso, disfrute y aprendizaje*. Comunic-Arte.

Bibliografía sugerida para estudiantes

- Alfaenger, P. K. (1984). *El teatro*. Everest.
- Henriques, R. y Letria, A. (2016). *Teatro*. Ekaré.
- Leite, V. (2020). *Colección mitos griegos*. Rey Tatú Ediciones.

Danza

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El conocimiento artístico se construye desde el desarrollo de la visión artística y esta se logra a través de un proceso y una evolución.

La metodología en las artes se fundamenta en las tres dimensiones explícitas en la obra de Elliot Eisner (1995) *Educación la visión artística* que se focaliza en las tres dimensiones básicas:

- Dimensión productiva
- Dimensión crítica
- Dimensión cultural

La dimensión creativa parte del conocimiento sensible, a través de los sentidos, con respecto al mundo que rodea al estudiante. Los sentidos constituyen la puerta de entrada a la información. A través de la reflexión y análisis el estudiante llegará al conocimiento.

La dimensión productiva se corresponde con la etapa en la que el niño podrá explicitar a través de una obra lo que ha interiorizado, con el agregado de elementos creativos e imaginativos que constituyen metáforas de la realidad. En esta dimensión es muy importante la metodología de proyectos y el trabajo en taller.

En la dimensión crítica, el niño logrará expresar y verbalizar el significado de su obra desde una experiencia estética. De esta forma interpretará su sentido interactuando con sus pares, descubriendo las diversas lecturas y miradas.

En esta etapa el niño logra comprender el arte como un lenguaje representativo y como otra forma de decir, con los códigos específicos de la disciplina.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorio-perceptiva

Se vincula directamente con su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten reconocer, discriminar e identificar aspectos vinculados al cuerpo, el espacio, el tiempo, el movimiento, los objetos y las personas, para una permanente relación entre la expresión, la participación y la creatividad.

Evoca imágenes y las representa corporalmente para desarrollar procesos creativos y de interacción con los objetos, relación con las personas y estímulos sensoriales.

Expresa y produce movimientos mediante su sentido rítmico para el desarrollo sensorio-perceptivo a través de variados estímulos.

Explora y reinterpreta corporalmente escenarios lúdicos tradicionales y contemporáneos para expresar creativamente sentimientos y emociones.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, interrelación del mundo interno y externo, pensamiento corporal

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

Representa a través de movimientos corporales melodías y canciones para el desarrollo expresivo de sentimientos y emociones.

Disfruta de la propia danza, juegos corporales y rondas tradicionales nacionales y universales, para la apropiación corporal interpretativa de la cultura nacional e internacional.

Realiza sencillas coreografías mediante el juego y la modificación del espacio para la representación, apropiación y disfrute de las danzas circulares.

Reconoce la organización rítmica y poética de la danza para el acercamiento a distintas obras patrimoniales y creadas.

Ejes temáticos: Expresión, comunicación

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

CE3. Competencia productivo-creativa

Reproduce y produce movimientos dados o creados a través del cuerpo, para vivenciar y explorar diferentes espacios con o sin objetos.

Reconoce, identifica, registra, produce y transmite, sentimientos y emociones mediante el juego creativo para el desarrollo productivo-creativo.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente. Dominio de los elementos formales. Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global, digital.

CE4. Competencia cultural

Adjudica valor a diferentes manifestaciones danzarias como patrimonio intangible de la humanidad para su reconocimiento social y cultural como herencia nacional e internacional.

Demuestra habilidades para apreciar manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio cultural de los pueblos para contribuir a su conservación.

Reconoce un repertorio básico de rondas infantiles y sencillas danzas, para su desarrollo y vinculación con el folclore y el cancionero infantil tradicional.

Desarrolla estrategias para utilizar los diferentes lenguajes danzarios al servicio de la expresión artística.

Desarrolla conocimientos y habilidades que le permitan apreciar, respetar y adaptarse a las diferencias en normas, valores y comportamientos culturales.

Ejes temáticos: Interés, autonomía y participación, ciudadanía cultural

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

Busca y propone estrategias comunicativas interpersonales con sus pares a través de la acción poética corporal.

Desarrolla hábitos de escucha y cuidado del cuerpo propio y del otro en un ámbito de confianza y acuerdos colectivos que habilitan y promueven la creación y expresión a través del movimiento poético del cuerpo desde lo global y segmentario.

Ejes temáticos: Comunicación, creatividad, construcción cultural colectiva

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3. ^{er} y 4. ^{to} grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Las danzas: formas y tipos</p> <p>Armónicas (danzas de expansión o abiertas, danzas cerradas, danzas de giro, danzas de torsión).</p> <p>Danza sin imagen (por ejemplo, danzas medicinales, danzas guerreras).</p> <p>Danza de imagen (por ejemplo, danzas animales, danzas de máscaras).</p> <p>Danzas individuales.</p> <p>Danzas corales (rondas, rondas serpentinas, danzas corales de frente, danzas corales con cambio de lugar, danzas de retorno, danzas de izquierda y derecha).</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5
<p>Expresión y comunicación por el movimiento</p> <p>Danza clásica.</p> <p>Danza moderna (técnica Graham, técnica Humphrey, técnica Limón).</p> <p>Danza contemporánea (técnica Release: la posición de descanso constructivo, Flying Low, Passing Through).</p> <p>Danza folclórica (danzas de campo: gato, chimarrita, huella, cielito, pericón antiguo, entre otras; candombe).</p> <p>Danzas del mundo (hip-hop, pop, jazz, flamenco, entre otras).</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5
<p>Laboratorio de investigación</p> <p>El cuerpo como lugar.</p> <p>Mapa y territorio.</p> <p>Improvisación.</p>	CE1, CE2, CE3, CE5
<p>Términos y codificación del movimiento</p>	CE3, CE4
<p>Creación individual de coreografías</p> <p>Calidad del movimiento.</p> <p>Percepción.</p> <p>Tiempo.</p> <p>Espacio.</p> <p>Desplazamientos.</p> <p>Interacción.</p>	CE1, CE2, CE3, CE5

Criterios de logro para la evaluación del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
Expresa, transforma y crea a través del lenguaje corporal distintas acciones, situaciones y manifestaciones construyendo su propia identidad.	CE1, CE2, CE3
Vincula la percepción, la imaginación, la indagación y la sensibilidad, iniciándose en la reflexión y disfrutando de las diferentes producciones artísticas.	CE2, CE3, CE4
Emplea el cuerpo como instrumento expresivo en pequeñas y grandes creaciones coreográficas.	CE1, CE2, CE3, CE5
Aplica recursos espaciales, gestuales, corporales, verbales y musicales, en la improvisación.	CE2, CE3, CE5
Reconoce un repertorio de danzas y coreografías que forman parte del patrimonio cultural de los pueblos del mundo mediante diferentes fuentes de información.	CE4, CE5
Comienza a desarrollar las herramientas básicas para valorar sensiblemente sus propias producciones y las de sus pares.	CE2, CE4, CE5

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Las orientaciones metodológicas para el diseño de un modelo pedagógico se basan en dos variables: las dimensiones de la danza y los componentes didácticos de la especialidad. Desde el enfoque metodológico, el aprendizaje se centra en la persona, priorizando a la danza como medio para que el niño aprenda a descubrir cómo aprende mejor y qué aprende moviéndose; por lo tanto, se aprende danzando.

La danza es una de las disciplinas artísticas que permite adquirir de forma autónoma el desarrollo de la expresión corporal, la sensibilidad, y el fortalecimiento del respeto, la solidaridad y la construcción de buenos vínculos, ya que los niños son coautores de su aprendizaje a través del reconocimiento de su cuerpo como elemento fundamental de comunicación. De esta ma-

nera, esta disciplina no solo se direcciona en un saber técnico de pasos de baile o coreografías, sino que es un pilar fundamental en la construcción de la corporeidad, favoreciendo el desarrollo de esta en pro del propio bienestar del niño y su relación con los demás.

A través de la danza se descubre un estilo, una manera de ser y de hacer, facilitando la construcción de la personalidad. Mediante la comunicación corporal, gestual, el desarrollo del movimiento, el ritmo, el juego y el gesto, el individuo aprende a vivir y convivir con los otros. La danza pues, «enseña la comprensión y el respeto y ante todo la valoración del otro» (Men, 2000, p. 163).

La gestión del aprendizaje de los estudiantes se basa principalmente en la organización coherente de los componentes de la didáctica: la situación problémica, los objetivos, los contenidos, los métodos, las formas de organización de la clase, los recursos para la enseñanza y la evaluación. (Ferreira, 2009, p. 9)

Los diferentes modelos metodológicos permiten que el estudiante comience a desarrollar las diferentes competencias mediante la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación, logrando la autonomía en el proceso de aprender a aprender.

Modelos metodológicos:

- Aula invertida
- ABP (aprendizaje basado en proyectos)
- ABPr (aprendizaje basado en problemas)
- ABR (aprendizaje basado en retos)
- Gamificación
- ABC (aprendizaje basado en competencias)
- Taller

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es un proceso de obtención, producción y distribución de información, referido al funcionamiento y desarrollo de la actividad cotidiana en las salas, aulas, clases y salones, y la escuela, a partir de la cual se tomarán decisiones que afectará ese funcionamiento. Más que medir intenta comprender para poder actuar. (Harf, 2005)

Como proceso de evaluación en arte, se debe considerar a la evaluación formativa, que debe ser constante mientras dura el proceso de enseñanza-aprendizaje. Deberá ser utilizada de forma coherente y estructurada de modo que se alcance una enseñanza comprometida con la construcción de conocimiento. Los sentimientos y emociones deben tener la posibilidad de expresión individual y colectiva.

El propósito de la evaluación es marcar el rumbo para que todos alcancen el mayor grado de competencias en sus capacidades. Es fundamental diferenciar el proceso que sigue cada estudiante y los resultados que obtiene.

La evaluación como parte del proceso educativo debe estar vinculada a los criterios de logro propuestos, considerando que no solo se miden rendimientos y la apropiación de conceptos y contenidos, sino que es necesaria la presencia de la reflexión crítica, en la que docentes y estudiantes puedan debatir acerca de los resultados a través del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo.

Bibliografía

- Archivo general de la Universidad de la República. Centro Nacional de documentación musical Lauro Ayestarán (2018). *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*. Una producción del ICUR con el asesoramiento musicológico de Lauro Ayestarán. Restauración de la película y el texto de 1966.
- Assunção, F. (2000). *Pilchas criollas*. Emecé.
- Ayestarán, L. (1985). *El folklore musical uruguayo*. Arca.
- Barragán, R. (2006). *El eterno aprendizaje del soma: Análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza*.
- Bainbridge, B. (2006). *Introducción a Body-Mind Centering*, trad. de Silvia Mamana.
- Berriolo, N. (2015). *El cuerpo en juego*. IAM.
- Blandine, C. y Germain, A. (1991). *Anatomía para el movimiento. Tomo 1*.
- Blandine, C. y Germain, A. (1991). *Anatomía para el movimiento. Tomo 2*.
- Digelmann, D. (s/f). *La eutonia de Gerda Alexander*.
- Friedmann, E. (s/f). *Ensayos Sobre Laban, Alexander y Feldenkrais. Pioneros de la Conciencia a Través del Movimiento*.
- García Ruso, H. (2009). *La Danza en la Escuela*. INDE.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- Laban, R. (1984). *El dominio del movimiento*. Cofas.
- Lepecki, A. (2006). *Agotar la danza*.
- Muñoz, A. (2014). *Cuerpos amaestrados vs cuerpos inteligentes*. Balletin dance.
- Pozo, J. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*.
- Sachs, C. (1943). *Historia universal de la danza*. Centurión.
- Tambutti, S. (2010). *Teóricos. Cátedra Historia de la Danza*. CEFYL-Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vecchi, V. (2013). *El papel de los talleres y sus posibilidades en educación inicial*. Morata.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorio-perceptiva

Se vincula directamente con su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten reconocer, discriminar e identificar autónomamente aspectos vinculados al cuerpo, el espacio, el tiempo, el movimiento, los objetos y las personas, en una permanente relación entre la expresión, la participación y la creatividad.

Reconoce imágenes, las representa y resignifica corporalmente para desarrollar procesos de creatividad e interacción con los objetos, relaciones con las personas y estímulos sensoriales.

Interpreta y crea movimientos mediante su sentido rítmico para expresar emociones.

Se apropia de escenarios lúdicos tradicionales y contemporáneos mediante la manifestación creativa, para expresar sentimientos y emociones.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, interrelación del mundo interno y externo, pensamiento corporal

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

Interpreta melodías y canciones, sentimientos y emociones mediante la reproducción y creación de movimientos corporales, para expresarse.

Participa y disfruta de la propia danza, juegos corporales y rondas tradicionales nacionales y universales, para interactuar con otros.

Realiza coreografías, jugando y modificando el espacio, con foco en las danzas circulares, con el fin de coordinar movimientos e interactuar con otros.

Reconoce y desarrolla la organización rítmica y poética en distintas danzas para expresarse.

Ejes temáticos: Expresión, comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE3. Competencia productivo-creativa

Analiza, investiga y crea movimientos a través del cuerpo para vivenciar y explorar diferentes espacios con o sin objetos.

Reconoce, registra y crea para transmitir sentimientos y emociones mediante el juego creativo.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente dominio de los elementos formales, criterio estético

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE4. Competencia cultural

Reconoce y valora diferentes manifestaciones danzarias como patrimonio intangible de la humanidad, para resignificar aspectos culturales.

Demuestra habilidades para apreciar, comprender, y valorar las manifestaciones culturales y artísticas que forman parte del patrimonio cultural de los pueblos y contribuir a su conservación.

Reconoce y emplea un repertorio de técnicas y danzas universales, para ampliar su espectro expresivo.

Discrimina y desarrolla estrategias utilizando los diferentes lenguajes danzarios al servicio de la expresión artística.

Ejes temáticos: Interés, autonomía y participación, ciudadanía cultural

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relaciónamiento con otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

Implementa y discrimina estrategias comunicativas interpersonales con sus pares, para promover la acción poética corporal.

Incorpora hábitos de escucha y cuidado anatómico del cuerpo, en un ámbito de confianza y acuerdos colectivos que habilitan y promueven la creación y la expresión.

Establece acuerdos colectivos para la higiene, el orden y la convivencia en espacios compartidos.

Ejes temáticos: Comunicación, creatividad, construcción cultural colectiva

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relaciónamiento con otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 5.º y 6.º grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Las danzas: a través del tiempo Edad de piedra (el período protolítico, culturas de tribu). Evolución de la danza espectacular (los danzarines, tema y estilo: danza imitativa, danza mímica, danzas dramáticas, danza egipcia, danza acrobática, danza enmascarada, danzas asiáticas, danza de gesto). Europa (Grecia, Roma, época del minué, época del vals). Siglo XX.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5
<p>Expresión y comunicación por el movimiento Danza clásica. Danza moderna (técnica Cunnigham La Danza Expresionista). Danza contemporánea (BMC, improvisación de contacto, danza Gaga). Danza folclórica (danzas de campo: pericón nacional, danzas de salón: contradanza, minué montonero, tirana, polka militar, tango). Danzas del mundo (hip-hop, pop, jazz, flamenco, entre otras).</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5
<p>Laboratorio de investigación El cuerpo como lugar. Mapa y territorio. Improvisación.</p>	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5
<p>Términos y codificación del movimiento</p>	CE3, CE4
<p>Creación de coreografías Calidad del movimiento. Percepción. Tiempo. Espacio. Desplazamientos. Interacción.</p>	CE1, CE2, CE3, CE5
<p>Puesta en escena Dramaturgia. Interpretación. Escenografía. Iluminación. Sonido. Vestuario. Caracterización.</p>	CE2, CE3, CE4, CE5

Criterios de logro para la evaluación del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
Analiza, reflexiona, transforma, crea y expresa a través del lenguaje corporal, afianzando su propia identidad.	CE1, CE2, CE3
Reconoce y establece relaciones entre la percepción, imaginación, indagación y sensibilidad para la reflexión crítica de las diferentes producciones artísticas.	CE2, CE3, CE4
Emplea el cuerpo como instrumento expresivo en creaciones coreográficas y producciones artísticas interdisciplinarias.	CE1, CE2, CE3, CE5
Adjudica y aplica recursos espaciales, gestuales, corporales, verbales, musicales y técnicos, en las diferentes producciones artísticas.	CE2, CE3, CE5
Adjudica y aplica diversas herramientas para valorar sensiblemente la experiencia estética de sus propias producciones y las de sus pares.	CE1, CE2, CE3, CE4, CE5

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Las orientaciones metodológicas para el diseño de un modelo pedagógico se basan en dos variables: las dimensiones de la danza y los componentes didácticos de la especialidad. Desde el enfoque metodológico, el aprendizaje se centra en la persona, priorizando a la danza como medio para que el niño aprenda a descubrir cómo aprende mejor y qué aprende moviéndose; por lo tanto, se aprende danzando.

La danza es una de las disciplinas artísticas que permite adquirir de forma autónoma el desarrollo de la expresión corporal, la sensibilidad, y el fortalecimiento del respeto, la solidaridad y la construcción de buenos vínculos, ya que los niños son coautores de su aprendizaje a través del reconocimiento de su cuerpo como elemento fundamental de comunicación. De esta manera, esta disciplina no solo se direcciona en un saber técnico de pasos de baile o coreografías, sino que es un pilar fundamental en la construcción de la corporeidad, favoreciendo el desarrollo de esta en pro del propio bienestar del niño y su relación con los demás.

A través de la danza se descubre un estilo, una manera de ser y de hacer, facilitando la construcción de la personalidad. Mediante la comunicación corporal, gestual, el desarrollo del movimiento, el ritmo, el juego y el gesto, el individuo aprende a vivir y convivir con los otros. La danza pues, «enseña la comprensión y el respeto y ante todo la valoración del otro» (Men, 2000, p. 163).

La gestión del aprendizaje de los estudiantes se basa principalmente en la organización coherente de los componentes de la didáctica: la situación problémica, los objetivos, los contenidos, los métodos, las formas de organización de la clase, los recursos para la enseñanza y la evaluación. (Ferreira, 2009, p. 9)

Los diferentes modelos metodológicos permiten que el estudiante comience a desarrollar las diferentes competencias mediante la reflexión, el análisis, la comprensión, la interpretación, logrando la autonomía en el proceso de aprender a aprender.

Modelos metodológicos:

- Aula invertida
- ABP (aprendizaje basado en proyectos)
- ABPr (aprendizaje basado en problemas)
- ABR (aprendizaje basado en retos)
- Gamificación
- ABC (aprendizaje basado en competencias)
- Taller

Orientaciones para la evaluación

La evaluación es un proceso de obtención, producción y distribución de información, referido al funcionamiento y desarrollo de la actividad cotidiana en las salas, aulas, clases y salones, y la escuela, a partir de la cual se tomarán decisiones que afectará ese funcionamiento. Más que medir intenta comprender para poder actuar. (Harf, 2005)

Como proceso de evaluación en arte, se debe considerar a la evaluación formativa, que debe ser constante mientras dura el proceso de enseñanza-aprendizaje. Deberá ser utilizada de forma coherente y estructurada de modo que se alcance una enseñanza comprometida con la construcción de conocimiento. Los sentimientos y emociones deben tener la posibilidad de expresión individual y colectiva.

El propósito de la evaluación es marcar el rumbo para que todos alcancen el mayor grado de competencias en sus capacidades. Es fundamental diferenciar el proceso que sigue cada estudiante y los resultados que obtiene.

La evaluación como parte del proceso educativo debe estar vinculada a los criterios de logro propuestos, considerando que no solo se miden rendimientos y la apropiación de conceptos y contenidos, sino que es necesaria la presencia de la reflexión crítica, en la que docentes y estudiantes puedan debatir acerca de los resultados a través del análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo.

Bibliografía

- Archivo general de la Universidad de la República. Centro Nacional de documentación musical Lauro Ayestarán (2018). *Juegos y rondas tradicionales del Uruguay*. Una producción del ICUR con el asesoramiento musicológico de Lauro Ayestarán. Restauración de la película y el texto de 1966.
- Assunção, F. (2000). *Pilchas criollas*. Emecé.
- Ayestarán, L. (1985). *El folklore musical uruguayo*. Arca.
- Barragán, R. (2006). *El eterno aprendizaje del soma: Análisis de la educación somática y la comunicación del movimiento en la danza*.
- Bainbridge, B. (2006). *Introducción a Body-Mind Centering*, trad. de Silvia Mamana.
- Berriolo, N. (2015). *El cuerpo en juego*. IAM.
- Blandine, C. y Germain, A. (1991). *Anatomía para el movimiento. Tomo 1*.
- Blandine, C. y Germain, A. (1991). *Anatomía para el movimiento. Tomo 2*.
- Digelmann, D. (s/f). *La eutonia de Gerda Alexander*.
- Friedmann, E. (s/f). *Ensayos Sobre Laban, Alexander y Feldenkrais. Pioneros de la Conciencia a Través del Movimiento*.
- García Ruso, H. (2009). *La Danza en la Escuela*. INDE.
- Laban, R. (1975). *Danza educativa moderna*. Paidós.
- Laban, R. (1984). *El dominio del movimiento*. Cofas.
- Lepecki, A. (2006). *Agotar la danza*.
- Muñoz, A. (2014). *Cuerpos amaestrados vs cuerpos inteligentes*. Balletin dance.
- Pozo, J. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*.
- Sachs, C. (1943). *Historia universal de la danza*. Centurión.
- Tambutti, S. (2010). *Teóricos. Cátedra Historia de la Danza*. CEFYL-Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Vecchi, V. (2013). *El papel de los talleres y sus posibilidades en educación inicial*. Morata.

Conciencia y Conocimiento Corporal

Justificación de la unidad curricular en el espacio

La expresión corporal es una disciplina que propone el equilibrio armónico de la identidad, la estructura social y la cultura a través del conocimiento consciente del cuerpo y el espacio que este ocupa en su vinculación con el grupo y con la sociedad que le toca vivir.

Consejo de Formación en Educación, 2008

El cuerpo como lugar donde confluyen todos los lenguajes artísticos es el medio por el cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos a partir del movimiento singular y único.

La autoobservación es el punto de partida para desarrollar la sensibilización y la conciencia corporal que se nutre de la capacidad de observar a otros, por eso la expresión corporal implica ineludiblemente al estudiante en interacción con lo grupal.

La sensación es la unidad de conocimiento y desde allí el niño aprende a través de las vivencias individuales, grupales y las que transmite el cuerpo docente en su totalidad, como transmisor de experiencias sensorio-perceptivas. «Es el reencuentro intencional de la persona con su cuerpo para que pueda percibir y organizar sus sensaciones, ideas e imágenes en aras de comunicarlas a través de su danza» (Porstein, 2016).

Se pretende que los niños, al trabajar en expresión corporal, aprendan a utilizar su cuerpo en forma creativa y expresiva mediante la acción, el juego, la investigación; que orienten la búsqueda hacia el propio movimiento poético y exterioricen ideas, emociones y sensaciones, comunicando y creando desde la integralidad del ser. «La capacidad de ser receptivos, de estar presentes en la sensación, multiplicará las potencialidades de una autoobservación más plena y sensible» (Kesselman, 1989).

Cuerpo, movimiento, comunicación y creatividad confluyen para desarrollar un lenguaje propio, singular y libre. Es función de la escuela ampliar el campo de intereses y de experiencias sensorio-perceptivas, así como de referencias culturales que generen nuevas experiencias estéticas, problematizadoras, que despierten nuevos intereses. Al decir de Patricia Stokoe: «Para exprimir, hay que imprimir».

Integrando el concepto de 'fondo poético común' de Jacques Lecoq, 'el cuerpo mimador' es aquel por el cual a través de la imaginación el estudiante integrará las experiencias y sensaciones de lo escuchado, tocado y saboreado, que constituye el fondo desde donde surgirán los impulsos y deseos de creación (Lecoq, 2003).

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia senso perceptiva

Desarrolla y establece conexiones que favorecen una mayor autoconciencia corporal al reconocer su respiración, peso, partes blandas y duras, grandes estructuras (piel, músculos, huesos), generando un vínculo de confianza consigo mismo para conocer su cuerpo.

Se vincula y reconoce su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten identificar aspectos vinculados al cuerpo en una permanente relación entre la expresión, comunicación y creatividad; formula preguntas desde sus intereses y experiencias para conocer el mundo.

Evoca imágenes, las nombra, expresa y representa corporalmente desarrollando procesos de creatividad e interacción con los objetos, para el desarrollo de su sensibilidad.

Desarrolla su sentido rítmico reproduciendo y generando movimientos dados y creados, vivenciando la interacción motora y auditiva del cuerpo para contribuir con su proceso de musicalización.

Explora, experimenta y desarrolla la sensibilidad mediante creaciones corporales en escenarios lúdicos, contemporáneos y tradicionales, para favorecer la creación artística, metafórica, simbólica.

Resuelve situaciones en el espacio desde el movimiento poético mediatizado por las tecnologías digitales para transformar el entorno y diseñar producciones artísticas individuales y grupales.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, interrelación del mundo interno y externo, pensamiento corporal

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con otros.

CE2. Competencia interpretativa

Interpreta melodías, canciones, estructuras poéticas, narrativas y visuales para expresar y desarrollar creativamente su propia danza.

Expresa, a través del movimiento corporal, sentimientos, emociones e ideas para avanzar en el proceso de subjetivación.

Explora, comienza a reflexionar y analiza en la búsqueda de la propia danza para construir procesos multidisciplinarios y artísticos desde el juego corporal.

Identifica y cuestiona las posibilidades del espacio modificándolo con y sin materiales para avanzar hacia la comprensión del hecho estético.

Ejes temáticos: Expresión, comunicación, creación, estética

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con otros.

CE3. Competencia productivo-creativa

Experimenta y examina las posibilidades expresivas y creativas de su cuerpo para desarrollar un movimiento poético.

Identifica y selecciona materiales en interacción con el espacio y sus posibilidades para expresar, representar y componer corporalmente.

Explora e integra desde el juego y diseño corporal para ampliar sus percepciones y participar de manera sensible.

Realiza gestos y movimientos originales, bailando solo y con otros, para evidenciar sus conocimientos, imaginación e inventiva.

Crea y representa corporalmente juego y estímulos sensoperceptivos para constituirse como espectador activo.

Improvisa e interpreta corporalmente obras plásticas, musicales y literarias, vivenciando con la propia danza, producciones culturales y patrimoniales en los diferentes lenguajes artísticos para su desarrollo integral.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente, dominio de los elementos formales, criterio estético

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal.

CE4. Competencia cultural

Reconoce y valora la danza como patrimonio intangible de la humanidad para relacionarlo con el cuerpo de saberes específicos de la disciplina.

Aprecia y transfiere desde la corporeidad una obra de arte con apoyo multimedial a partir de una sensibilidad estética para expresar diferentes formas de pensar y de sentir desde la contemporaneidad.

Indaga e incorpora un repertorio de obras procedentes de diferentes artistas desde la evocación de imágenes y su corporización singular, para identificarla como seña de identidad cultural.

Ejes temáticos: Interés, autonomía y participación, ciudadanía cultural

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

Establece vínculos y se relaciona afectivamente con sus pares a través de la acción poética corporal, para desarrollar habilidades comunicativas interpersonales en entornos presenciales y virtuales.

Genera acuerdos colectivos en un ámbito de confianza para cuidar el cuerpo propio y el de sus pares a través de hábitos y normas de convivencia.

Reconoce a sus pares afectivamente desde la experiencia corporal para aportar sensiblemente a la construcción de su identidad y a la del grupo de pertenencia.

Elabora prácticas corporales desde una perspectiva de responsabilidad, autocuidado y cuidado para ayudar al autoconocimiento.

Ejes temáticos: Comunicación, creatividad, construcción cultural colectiva

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo 3 y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos del tramo 3	Competencias específicas relacionadas
<p>Las figuras corporales en el espacio social La armonía en el diseño de figuras geométricas con el cuerpo. La comunicación en las creaciones gestuales individuales y grupales.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
<p>La dimensión espaciotemporal en el espacio social La simetría en la imagen y el movimiento. Los mensajes expresivos a través de creaciones gestuales grupales.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
<p>La comunicación interpersonal El reconocimiento y reproducción de imágenes corporales. Las relaciones interpersonales en la construcción intragrupal.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
<p>La comunicación intrapersonal Las posibilidades expresivas en los mensajes del propio cuerpo. Las relaciones intrapersonales en la construcción grupal.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
<p>La representación de imágenes a partir de estímulos multisensoriales.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
<p>La representación de imágenes a partir de estímulos sensoperceptuales.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
<p>Los movimientos imitativos de coreografías.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
<p>La creación colectiva de coreografías.</p>	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.

Criterios de logro para la evaluación del tramo 3 y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro del tramo	Competencias específicas
Diseña figuras corporales individuales o grupales en el espacio personal o social a través de la experimentación.	CE3
Explora la simetría en la imagen, el movimiento y las creaciones gestuales grupales en actividades y uso de diversos recursos.	CE5, CE1
Reconoce y reproduce imágenes corporales propias y de los otros en la construcción intragrupal, afianza relaciones interpersonales poniendo sus ideas a prueba con y sin el uso de objetos.	CE5, CE1
Explora sus posibilidades expresivas desarrollando su movimiento corporal y afianzando el autoconocimiento en el contexto grupal.	CE2, CE3
Percibe, evoca y representa imágenes a partir de estímulos multisensoriales enriquecidos por la utilización de diferentes recursos, en contextos virtuales y presenciales.	CE4, CE1, CE3
Reproduce una frase coreográfica dada por los pares o el docente a partir de un estímulo visual o sonoro.	CE5, CE2, CE1

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Como gran línea metodológica, se sugiere poseer un proyecto de trabajo en la disciplina, que garantice una continuidad, coherencia y significatividad en los aprendizajes de los estudiantes desde el proceso, la vivencia y la palabra. A su vez, fomentar el autoconocimiento y el trabajo

con el cuerpo en todos sus aspectos constitutivos, considerando a este como eje o soporte para el aprendizaje, el vínculo y la vida en relación.

Se considera tener en cuenta el modelo didáctico del Espacio Creativo-Artístico en lo que refiere a procesos de sensibilización, al rol estudiante y al rol docente, desde la metodología de taller, lúdica y de abordaje de las tres dimensiones estéticas: productiva o de realización, crítica, estética o reflexiva y cultural contextual.

Se considera poner especial atención en las múltiples posibilidades del taller como estrategia pedagógica y metodológica y centrarse en el protagonismo del estudiante y en la actitud docente.

El movimiento poético se jerarquiza como producción artística cuando el contexto de aula posee un clima apropiado de orden, sentido y sensibilidad que da sentido al hacer de los niños y a la consigna docente.

La administración del tiempo en el inicio, desarrollo y cierre de la actividad es sustancial para preparar o predisponer al niño a la actividad corporal, motivar, sensibilizar, inspirar y adentrarse a la experiencia propuesta. Las consignas docentes estarán en consonancia con los sentidos de la educación artística y especialmente con la secuencia del proyecto.

En cuanto a la metodología, se recomienda tener en cuenta la preparación del espacio físico, el valor que posee el piso; la eventual selección musical en ética y estética y la presencia de ella solo si es necesaria y no en simultaneidad con la consigna o apreciación de la voz del docente o de los niños. Los elementos auxiliares para la creación, expresión o inspiración deberán ser pensados desde la intencionalidad docente y la toma de decisiones, así como también el trabajo despojado de ellos.

Orientaciones para la evaluación

Las orientaciones más salientes con respecto a la evaluación refieren a una evaluación de proceso que hace el docente del niño en relación con la disciplina, interés y conexión en las distintas propuestas, nivel de participación, involucramiento, exploración, expresividad, utilización creativa de los objetos como medios auxiliares para la interpretación, comunicación corporal, así como también la socialización que comparte y la apreciación ante una determinada composición corporal.

Los criterios de logros orientan la evaluación y son los indicadores que nos permiten observar y ponderar a los niños, quienes se encuentran a lo largo de su escolaridad en continuo desarrollo psicomotor y función simbólica, en desarrollo del pensamiento y neuroplasticidad, así como lo será a lo largo de su vida.

Es fundamental continuar el proceso iniciado desde Educación Inicial en la disciplina. En el caso de que el grupo de alumnos posea escasa experiencia de aprendizaje en esta disciplina, es conveniente tomar los contenidos de grados anteriores y con ellos los criterios de logros correspondientes.

Como en los tramos anteriores, es relevante centralizar la evaluación de los estudiantes en su predisposición, juego, búsqueda del movimiento con intencionalidad creativa, expresiva, sensible, así como también la interpretación que realiza de sus propias producciones y de los demás; explorando las calidades de movimientos como cita Jaritonsky (2016).

Bibliografía para el docente

- Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies*. Aique.
- Bertherat, T. (1972). *El cuerpo tiene sus razones*. Argos Bergara.
- Boggino, N. (2019). *Cómo evaluar en el paradigma de la complejidad*. Homo Sapiens.
- Cañabate, D. y Soler, A. (2017). *Movimiento y lenguajes*. Graó.
- Casanova, G. y Klein, M. (2013). *El gesto y la huella. Una poética de la experiencia corporal*. Biblos.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en la Expresión Corporal, la Comunicación y otras disciplinas*. Noveduc.
- Jaritonsky, P. (2016). Desarrollos sensibles de la acción corporal. Experiencias para la expresión y la comunicación. En C. Soto y R. Violante (comps.). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal*. Lumen.
- Laban, R. (1950). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal. Arte, salud y educación*. ICSA. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas - Editorial Humanitas.
- Stokoe, Patricia y Harf, Ruth (2017). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Noveduc.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorio-perceptiva

Desarrolla y establece conexiones que favorecen una mayor autoconciencia corporal al reconocer su respiración, peso, partes blandas y duras, grandes estructuras (piel, músculos, huesos), generando un vínculo de confianza consigo mismo para conocer su cuerpo.

Se vincula y reconoce su entorno a través de habilidades perceptivas que le permiten identificar aspectos vinculados al cuerpo en una permanente relación entre la expresión, comunicación y creatividad; formula preguntas desde sus intereses y experiencias para conocer el mundo.

Evoca imágenes, las nombra, expresa y representa corporalmente desarrollando procesos de creatividad e interacción con los objetos, para el desarrollo de su sensibilidad y autorrealización.

Desarrolla su sentido rítmico reproduciendo y generando movimientos dados y creados, viviendo la interacción motora y auditiva del cuerpo para contribuir con su proceso de musicalización, sensibilización y exploración.

Explora, experimenta y desarrolla la sensibilidad mediante creaciones corporales en escenarios lúdicos, contemporáneos y tradicionales, para favorecer la creación artística, metafórica, simbólica en la construcción de conceptos.

Resuelve situaciones en el espacio desde el movimiento poético mediatizado por las tecnologías digitales para transformar el entorno y diseñar producciones artísticas.

Ejes temáticos: Percepción sensorial, interrelación del mundo interno y externo, pensamiento corporal

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con otros.

CE2. Competencia interpretativa

Elige e interpreta melodías, canciones, estructuras poéticas, narrativas y visuales para expresar y desarrollar creativamente su propia danza.

Expresa a través del movimiento corporal sentimientos, emociones e ideas para avanzar en el proceso de subjetivación y conceptualización.

Explora, reflexiona y analiza en la búsqueda de la propia danza para construir procesos interdisciplinarios y artísticos desde el juego corporal.

Identifica y cuestiona las posibilidades del espacio modificándolo con y sin materiales para decidir y avanzar hacia la comprensión del hecho estético.

Ejes temáticos: Expresión, comunicación, creación, estética

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con otros.

CE3. Competencia productivo-creativa

Experimenta y examina las posibilidades expresivas y creativas de su cuerpo para desarrollar un movimiento poético.

Identifica y selecciona materiales en interacción con el espacio y sus posibilidades para expresar, representar y componer corporalmente.

Explora e integra desde el juego y diseño corporal para ampliar sus percepciones y participar de manera sensible.

Genera y ensambla gestos y movimientos originales, bailando solo y con otros, para evidenciar sus conocimientos, imaginación e inventiva.

Representa y combina corporalmente juego y estímulos sensoperceptivos para constituirse como espectador activo.

Improvisa, valora e interpreta corporalmente obras plásticas, musicales y literarias, vivenciando con la propia danza, producciones culturales y patrimoniales en los diferentes lenguajes artísticos para su desarrollo integral.

Ejes temáticos: Pensamiento divergente, dominio de los elementos formales, criterio estético

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE4. Competencia cultural

Reconoce, valora e integra la danza como patrimonio intangible de la humanidad para relacionarlo con el cuerpo de saberes específicos de la disciplina.

Aprecia, traduce y transfiere desde la corporeidad una obra de arte con apoyo multimedial a partir de una sensibilidad estética para expresar diferentes formas de pensar y de sentir desde la contemporaneidad.

Indaga, elige e incorpora un repertorio de obras procedentes de diferentes artistas, desde la evocación de imágenes y su corporización singular, para identificarla como seña de identidad cultural.

Ejes temáticos: Interés, autonomía y participación, ciudadanía cultural

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia de la práctica corporal colectiva

Ayuda, resuelve y decide grupalmente en el establecimiento de vínculos con sus pares a través de la acción poética corporal para desarrollar habilidades comunicativas interpersonales en entornos presenciales y virtuales.

Genera y argumenta acuerdos colectivos en un ámbito de confianza para cuidar el cuerpo propio y el de sus pares a través de hábitos y normas de convivencia.

Reconoce y valora a sus pares afectivamente desde la experiencia corporal para aportar sensiblemente a la construcción de su identidad y a la del grupo de pertenencia.

Elabora prácticas corporales desde una perspectiva de responsabilidad, autocuidado y cuidado para ayudar al autoconocimiento.

Ejes temáticos: Comunicación, creatividad, construcción cultural colectiva

Contribuye al desarrollo de la competencia general del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo 4 y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos del tramo 4	Competencias específicas relacionadas
La representación de escenarios sociales vividos.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
La representación de escenarios sociales imaginados.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
Las simetrías en pareja.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
Las simetrías en grupo con pautas temporales.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
Las sincronías intragrupalas.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
Las sincronías intergrupales.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
El sentido cultural de los movimientos en las danzas.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.
La diversidad cultural en el sentido y significados de los movimientos en la danza contemporánea.	Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo creativa. Cultural. Práctica corporal colectiva.

Criterios de logro para la evaluación del tramo 4 y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro del tramo 4	Competencias específicas
Reconoce, representa y valora escenarios sociales vividos mediante el juego utilizando diferentes espacios y materiales que transforma.	CE4, CE5
Experimenta y representa escenarios sociales imaginados recreando el entorno próximo con un uso creativo de los materiales.	CE4, CE3, CE2
Explora y ensaya las posibilidades que brindan las simetrías en parejas desde la composición, la imagen y el movimiento grupal, usando variados recursos.	CE1, CE5, CE2
Explora y ensaya las posibilidades que brindan las simetrías en grupo desde la composición, la imagen y el movimiento grupal, usando variados recursos y teniendo en cuenta pautas temporales.	CE1, CE5, CE2
Participa de la sincronía intragrupal, interactuando en el grupo, estableciendo vínculos, creación y simultaneidad en el movimiento.	CE5, CE3
Participa de las sincronías intergrupales interactuando con los grupos existentes, estableciendo vínculos, creación y simultaneidad en el movimiento.	CE5, CE.
Dialoga, infiere y asocia sobre el sentido cultural de los movimientos en las danzas investigando en grupo junto al docente.	CE4, CE2
Valora la diversidad cultural en el sentido y significados de los movimientos en la danza contemporánea desde el vínculo y la apreciación de diferentes obras, presenciales y virtuales, sincrónicas y asincrónicas.	CE4, CE2

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

El movimiento desde la expresión corporal se fundamenta y planifica a partir del concepto más amplio de la corporeidad humana que vertebra la vida, la expresa y deviene en esta disciplina artística.

Para este tramo, se recogen las orientaciones metodológicas de los anteriores y se considera que la formulación de consignas posea variables que complejicen o profundicen la experiencia en relación con los tramos anteriores. De esta forma se establece una secuencia a lo largo de la escolaridad del estudiante y se generan formas enriquecidas de ocupar el espacio, transitarlo y habitarlo, de utilizar objetos o elementos mediadores. Se jerarquiza el juego corporal y simbólico estimulando al máximo la manifestación y búsqueda del movimiento personal y grupal a partir de una inspiración o motivación que sea temática para el hacer corporal en un clima de aula, cuidado y organizado desde los sentidos de este Espacio Creativo-Artístico.

Se enfatiza en este tramo la improvisación dirigida, semidirigida y libre, con y sin objetos.

Orientaciones para la evaluación

Con relación a la evaluación para este tramo, el portafolio del estudiante se constituye en una excelente memoria y registro del proceso a realizar. Del mismo modo, las creaciones audiovisuales permiten, en la visualización, efectuar una retroalimentación.

Los estudiantes, en esta etapa con mayores niveles de autonomía y abstracción, pueden emprender junto al docente un proyecto cercano a la investigación con enfoque interdisciplinario.

Siguiendo a Toro (2019), la escuela, y por ende el aprendizaje, deben ser juego y trabajo, celebración y descanso en una relación armónica que integra todas las dimensiones que conforman a la persona del estudiante y al carácter festivo de lo que vive y hace, desde un concepto central de corporeidad. La evaluación en esta disciplina apunta en estos sentidos.

En esta etapa evolutiva del estudiante, es medular la construcción del conocimiento en autocuidado y cuidado de los demás desde un concepto de otredad, y la evaluación se direcciona en estos sentidos.

El proceso de aprendizaje se evalúa desde el desarrollo de las competencias generales y las competencias específicas del Espacio, que han sido seleccionadas desde la planificación, utilizando técnicas de evaluación que prioricen la mirada hacia los saberes integrales que involucra la expresión corporal desde el movimiento, la pausa, la quietud, la mirada introspectiva y el aprender con todo el cuerpo (Pozo, 2016).

Bibliografía para el docente

- Apel, T. (1997). *De la cabeza a los pies*. Aique.
- Bertherat, T. (1972). *El cuerpo tiene sus razones*. Argos Bergara.
- Boggino, N. (2019). *Cómo evaluar en el paradigma de la complejidad*. Homo Sapiens.
- Cañabate, D. y Soler, A. (2017). *Movimiento y lenguajes*. Graó.
- Casanova, G. y Klein, M. (2013). *El gesto y la huella. Una poética de la experiencia corporal*. Biblos.
- Gubbay, M. y Kalmar, D. (2017). *El movimiento en la educación. El arte de las consignas en la Expresión Corporal, la Comunicación y otras disciplinas*. Noveduc.
- Jaritonsky, P. (2016). Desarrollos sensibles de la acción corporal. Experiencias para la expresión y la comunicación. En C. Soto y R. Violante (comps.). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la expresión corporal*. Lumen.
- Laban, R. (1950). *El dominio del movimiento*. Fundamentos.
- Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal. Arte, salud y educación*. ICESA. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas - Editorial Humanitas.
- Stokoe, Patricia y Harf, Ruth (2017). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Noveduc.
- Toro, J. M. (2019). *Educar con «co-razón»*. Desclée De Brouwer.

Referencias bibliográficas del espacio

- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Graó, Barcelona.
- Alsina, P. y Giráldez, A. (2012). *La competencia cultural y artística. 7 ideas clave*. Graó.
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores*. Paidós.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. Primera Parte*. Sección Líneas de aprendizaje escolar.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo Cultura Económica, Edición electrónica.
- De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaría de cultura, educación y promoción de las artes. Dirección de enseñanza artística y extensión cultural. Instituto municipal de educación por el arte. Municipalidad de Avellaneda, Buenos Aires.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dondis, D. A. (2017). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. 2.^a ed. Gustavo Gili.
- Eines, J. y Mantovani, A. (2013). *Didáctica de la dramatización: El niño sabe lo que su cuerpo puede crear*. Gedisa.
- Eisner, E. (2012). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Ferreira, M. (2009). Un enfoque pedagógico de la danza. *Educación física Chile* (268), 9-21.
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza.
- Harf, R. (2005). *La calidad como meta, la evaluación como camino*. Santillana.
- Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Noveduc.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la pedagogía musical*. Lumen.
- Hernández-Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Octaedro.

-
- Jaritonsky, P. (2016). Desarrollos sensibles de la acción corporal. Experiencias para la expresión y la comunicación. En C. Soto y R. Violante (comps.). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Paidós.
- Laferrière, G. y Motos, T. (2003). *Palabras para la acción*. Ñaque Editora.
- Miranda, F. y Vicci, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Santillana.
- Ordine, N. y Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Vol. 36. Acantilado.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2023). *Construir un vitral*. Grupo Magro.
- Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*, 1(1). <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/DLAyD>
- Sánchez, S. y Zorzoli, N. (2019). *Gestión de la evaluación integral. Aportes para una práctica áulica e institucional democratizadora*. Noveduc.
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial* [Tesis de Maestría]. Universidad Claeh.
- Toro, J. M. (2019). *Educar con «co-razón»*. Desclée De Brouwer.



Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio de Desarrollo Personal y Conciencia Corporal

Fundamentación

Entendiendo a la educación como formadora de sujetos conviviendo en sociedad y la conciencia corporal como construcción de sujetos de derechos, es imprescindible el enfoque teórico-práctico sobre la conciencia corporal que habilita a nuevas estrategias pedagógicas educativas para la vida social y cultural, el desarrollo sostenible, hábitos saludables, convivencia ciudadana, disfrute y uso del tiempo libre.

El cuerpo como construcción ha tenido cambios según los procesos históricos, socioculturales y políticos, donde era solo el instrumento para la sobrevivencia y las conquistas, reduciendo la mirada a lo anatómico-biológico como parte esencial del ser humano. Si bien es un componente que hoy en día sigue siendo fundamental, se incorporan nuevas miradas que hacen a la construcción del ser humano en el mundo actual.

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

Se definen cuatro competencias específicas que interactúan con las competencias generales definidas en el MCN, y al mismo tiempo, con los contenidos estructurantes propios de la Educación física y los enfoques transversales.

CE1. Competencia Motriz: Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano, que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz, 1995), en relación con el deporte, el juego y la recreación, la gimnasia y las expresiones del movimiento motriz. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Competencia Corporeidad y entorno: Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Pensamiento computacional.

CE3. Competencia Motriz expresiva: Explora, analiza y desarrolla desde la práctica una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Competencia Cuerpo y pensamiento científico: Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas. Contribuye al desarrollo de las competencias ge-

nerales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos estructurantes de la unidad curricular del espacio

Se definen cinco contenidos estructurantes de la Educación Física que abarcan la trayectoria educativa del estudiante desde los 3 a los 15 años, es decir toda la educación básica integral (EBI).

Conciencia corporal

Es entendida como el proceso dinámico e interactivo motriz y emocional por el cual se perciben los estados de ánimos, procesos y acciones que suceden en el cuerpo, tanto en el plano interoceptivo como propioceptivo, y que pueden ser percibidos por uno mismo en permanente retroalimentación y construcción.

Deporte

El deporte como contenido a enseñar tiene como objeto la educación deportiva (Velázquez Buendía, 2004), entendida como un proceso intencional en la formación de estudiantes, que abarca analizar comportamientos que implican ámbitos cognitivos, motrices, lúdicos, afectivos, éticos, relacionales, comunicativos y sociales.

Esta propuesta educativa busca dialogar con la cultura y el contexto sociohistórico en donde ocurren los hechos, para problematizar las distintas orientaciones que plantea el deporte: el deporte-práctica y el deporte-espectáculo (Cagigal, 1979).

Gimnasia

La gimnasia como contenido de la Educación Física implica realizar secuencias sistemáticas de ejercicios y técnicas sobre componentes motores (coordinativos y condicionales), afectivos y emocionales, con un enfoque global e inclusivo.

Tiene diferentes modalidades que implica la enseñanza de diversas técnicas (Soares, 2006) para practicar gimnasia por placer, por creatividad, por formación corporal, por concientización corporal, por acrobacias, como también con fines competitivos y médicos.

Juego y recreación

El juego es un espacio ficticio y separado (espacial y temporalmente) que se aleja de la vida corriente y permite distintas estructuras (Callois, 1986) y habilita modos y formas de jugar en el campo de lo lúdico (Pavía, 2010), fortaleciendo un lugar propio Dentro del espacio pedagógico, didáctico y social (Huizinga, 1972).

La recreación es entendida como acciones y actividades placenteras e institucionalizadas que suponen el desarrollo de todas las potencialidades humanas (Moreno, 2006). La recreación educativa se orienta a crear y facilitar condiciones para la construcción de la autonomía del propio tiempo (Waichman, 2004).

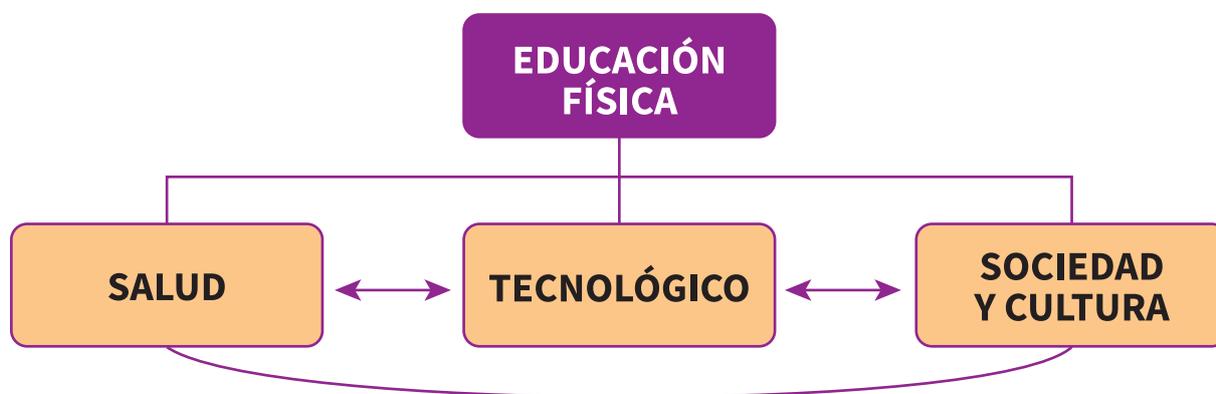
Prácticas expresivas

Son prácticas motoras que implican expresiones, comunicación y creaciones corporales de niños, adolescentes y jóvenes. Permite reconocer sensaciones, percepciones y sentimientos, en aras de trabajar para su autoconocimiento, el respeto, la autoestima, la empatía y el derecho de las personas a expresarse, con mirada inclusiva desde otras perspectivas.

Enfoques transversales de Educación Física en el EBI

Asimismo se plantean tres enfoques transversales que complementan los contenidos estructurantes y abren las posibilidades curriculares (figura 1).

Figura 1. Enfoques transversales de Educación Física



Por último, se presenta la relación dinámica entre contenidos estructurantes, enfoques, competencias específicas y competencias generales de la EBI del MCN (figura 2).

Figura 2. Relación entre competencias generales, específicas, contenidos y enfoques desde el campo de Educación Física en clave ANEP



Orientaciones metodológicas del espacio

Los principios rectores de la educación nacional son la obligatoriedad, gratuidad y laicidad que conducen a la universalidad. Los principios orientadores que definen el Marco Curricular Nacional 2022 son inclusión, participación, flexibilidad, integración, pertinencia y centro en el estudiante y en el aprendizaje (ANEP, 2022a).

En esta lógica, la Educación Física tiene el desafío de reflexionar sobre las metodologías didácticas a implementar, y buscar trascender el mero hecho de su elección de una o más, para profundizar en la naturaleza del aprendizaje y su duración (Tardif, 2008).

El docente, como actor fundamental en el acompañamiento del estudiante, brinda oportunidades para desarrollar y alcanzar aprendizajes significativos, con propuestas que involucren y los desafíen, integrando contenidos pedagógicos del propio campo disciplinar con otros campos de conocimiento para enriquecer el bien final.

Alcanzar las metas de aprendizaje propuestas está directamente relacionado con la elección del formato de enseñanza que realice el docente, con prácticas de enseñanza intencionales, sistemáticas y planificadas.

La toma de decisión sobre la metodología requiere tener la mayor coherencia posible entre las intenciones y las acciones de formación, coordinando el escalamiento de las competencias con la duración del programa (Tardif, 2008) de forma reflexiva y sistemática.

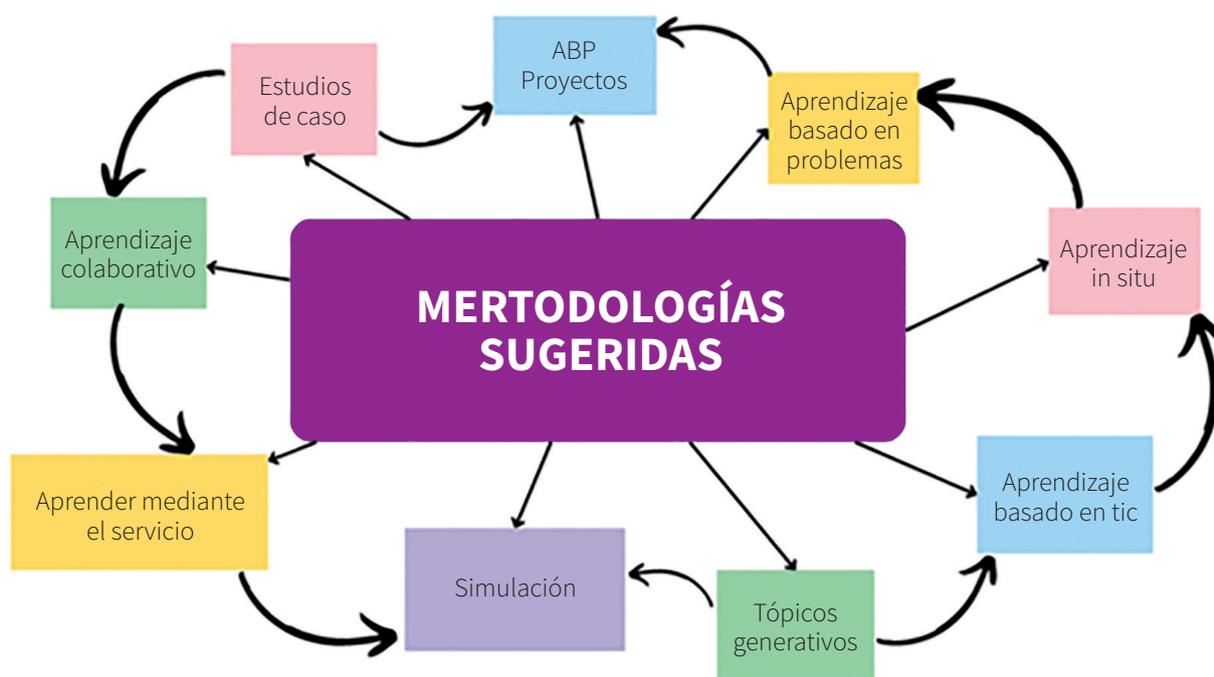
En este mismo sentido, en la educación formal institucionalizada, la toma de decisiones supone, como expresa Coll (2010), la presencia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada, orientada a promover y favorecer el aprendizaje, donde la decisión de metodologías da cuenta de la planificación y responsabilidad sobre el aprendizaje intencional.

La metodología es un proceso reflexivo de la percepción, que le permite al estudiante tener una visión receptiva, creativa, tolerante y crítica, y lo guía en el proceso de abstracción de información del entorno. El docente buscará las estrategias necesarias que incentiven el aprendizaje de reflexión atendiendo la particularidad del grupo y la singularidad.

La enseñanza por competencias demanda indefectiblemente participación activa del estudiante.

En la figura 3 se presentan las principales metodologías para la formación de competencias:

Figura 3. Principales metodologías para la formación de competencias



Elaborado con base en Pimienta (2012)

Entre las principales metodologías activas, se presentan en el Anexo 3 aquellas que se encuentran más visibles en su implementación en la educación y se definen con base en las tres dimensiones de las competencias definidas por Pimienta (2012): saber ser, saber hacer y saber conocer, para la puesta en práctica en constante retroalimentación entre los contenidos.

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

El pensar un currículo basado en el enfoque de competencias implica cambios en la evaluación. Tobón et al. (2006) plantean la necesidad de un proceso de evaluación por competencias formativo, que tome como referencia el desempeño de los estudiantes en diferentes contextos, basándose en evidencias e indicadores para determinar el grado de adquisición de las competencias para poder ofrecer retroalimentación sobre debilidades y fortalezas.

Entre los principios orientadores que definen el Marco Curricular Nacional 2022 se encuentran la inclusión, el centro en el estudiante y en el aprendizaje y la evaluación inclusiva (Coll et al., 2000). También se establece que la función pedagógica tiene una prioridad absoluta sobre la función acreditativa y se realiza para tomar decisiones de política y planificación educativa. En la EBI es esencial este enfoque, ya que está dirigido a todos los estudiantes sin excepción e identifica las necesidades para poder avanzar en los aprendizajes (Coll et al., 2000).

Entre otras cuestiones, esto modifica la perspectiva que se tiene sobre la evaluación, cuando esta se reduce a solicitar determinados productos o resultados, y significa en cambio reconocer que un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias estaría integrado por un conjunto de componentes cualitativos, donde lo cuantitativo debe quedar subordinado a «transitar de los modelos de evaluación del aprendizaje centrados en puntajes a modelos de evaluación centrados en la descripción del grado de proceso que se ha desarrollado y de una valoración (auto-, hetero- y covaloración) de los aspectos que obstaculizan tal desarrollo» (Díaz Barriga, 2011, pp. 19-20).

A partir de este nuevo enfoque de evaluación con base en competencias se presentan posibles herramientas de evaluación (figura 4).

Figura 4. Evaluación con base en competencias

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN



Elaborado a partir de Ramírez Santander (2003)

A partir de esta óptica de evaluación de los aprendizajes, existe la pregunta relativa a los programas por competencias (Tardif, 2008) sobre la contextualización de los procesos evaluatorios que permitan a los docentes informar regularmente a los estudiantes sobre su trayectoria en el desarrollo de competencias. En este mismo sentido, Perrenoud (2004) define que el oficio del docente debe transformarse en ser un observador profesional de los alumnos trabajando.

Anijovich y González (2017) introducen el concepto de ‘evaluación auténtica’ como aquella que «permite contemplar la heterogeneidad de los estudiantes y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrecen actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos» (p. 15). La intención es poder ir más allá del conocimiento declarativo, para poder observar y valorar lo que los estudiantes demuestran que saben hacer, pensar y resolver, buscando desde la evaluación el círculo virtuoso de la retroalimentación. Asimismo, Anijovich y Cappelletti (2017) vuelven a señalar: «La evaluación auténtica es aquella que propone situaciones del mundo real o cercanas, problemas significativos, complejos, para que los alumnos utilicen sus conocimientos previos, pongan en juego estrategias y demuestren la comprensión de sus saberes» (p. 120).

En este sentido, la evaluación auténtica es formativa y refiere al aprendizaje; el rol del estudiante es activo, participa involucrándose para resolver los problemas y pone en juego saberes previos, habilidades cognitivas y metacognitivas. Lo vertido por esta autora es fundamental, ya que se basa en la centralidad en el alumno, en el rol del estudiante como sujeto de conocimiento —importa no solo lo que dice, sino cómo utiliza el saber para resolver situaciones cotidianas— y en la necesidad de considerar la heterogeneidad de conocimientos de cada uno para la mejora de aprendizajes.

Las progresiones de aprendizaje describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, como pasos de un camino hacia los logros expresados en el perfil de egreso. La descripción del progreso se ha propuesto, en un principio, en cinco niveles de avance o fases que se asocian con momentos del proceso de desarrollo de la competencia, y se expresan mediante indicadores de progreso o criterios de logro que se ejemplifican a través de una acción o un proceso, tomando como referencia los perfiles de egreso para garantizar el seguimiento de las trayectorias educativas a lo largo de la EBI (ANEP, 2022b, pp. 13-14).

Mención especial merece la mirada sobre la evaluación en palabras de Santos Guerra (2003):

Es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal. (p. 69)

En esta línea de pensamiento, Litwin reflexiona:

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de la

implicancia de la enseñanza en esos aprendizajes. (...) A la hora de reflexionar sobre la evaluación, sostenemos los mismos interrogantes que a la hora de pensar las actividades y el valor en la construcción del conocimiento (Litwin, 1998).

El diálogo pedagógico desde la perspectiva de la comunicación didáctica, en la «comparación entre las imágenes, las representaciones que tenemos sobre lo real (no real), con las representaciones de lo deseable: el referente» (Sales et al. 2014, p. 103).

A partir del MCN que determina los seis principios rectores (centralidad en el estudiante, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y visión ética), estos se integran a la evaluación auténtica brindando las garantías de los procesos de enseñanza y aprendizaje para que las competencias específicas (motriz, corporeidad y del entorno, motriz expresiva, cuerpo y pensamiento científico) sean verdaderas unidades de aprendizajes.

El docente como profesional de la educación tendrá la autonomía de seleccionar los tipos de evaluación acorde a las características de los estudiantes, contexto, contenido y competencias, para generar avances en los aprendizajes.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del alumnado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en las que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Educación Física

Justificación de la unidad curricular en el espacio

La Educación Física como práctica pedagógica está relacionada con la enseñanza de saberes ligados al cuerpo y al movimiento, e interviene intencional y sistemáticamente en la construcción de la corporeidad integrando sentimientos, emociones y experiencias, que aportan a la construcción de un ser integral.

Atendiendo al estudiante como sujeto de derecho a aprender, y por ende, desde una mirada inclusiva, la Educación Física genera experiencias educativas motrices, expresivas, argumentativas e interpelantes, en un espacio y tiempo esencialmente educativo, que permiten en forma responsable formar sujetos conviviendo en sociedad.

Es un campo de conocimiento donde el cuerpo atraviesa la formación del ser humano. De acuerdo con lo mencionado en la fundamentación del espacio curricular, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje promueven movimientos intencionales no solamente orientados al desarrollo o instrucción del cuerpo físico, sino a la construcción de la corporeidad para la construcción de proyectos de vida.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Concientiza prácticas motrices reflexivas, emocionales y observables del cuerpo humano promoviendo un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos, con relación al deporte, el juego, recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Relaciónamiento con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Coordina su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas) en situaciones concretas para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno desde una corporeidad integral de forma asertiva. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Pensamiento computacional.

CE3. Explora y comunica expresiones desde la práctica de su corporeidad para generar autoconfianza en sí mismo. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relaciónamiento con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Descubre información sobre saberes propios de la educación física para comprender las diferentes concepciones del área. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 3.º grado	Criterios de logro para 3.º grado
CE1, CE2	Conciencia corporal <ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo en acción con el entorno. • La corporeidad como elemento constitutivo en la exploración del entorno en la construcción del conocimiento del cuerpo. • Nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente. • Las emociones y sentimientos del cuerpo en el medio terrestre y acuático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica su propio cuerpo en relación con diferentes variantes interviniendo con su accionar en el entorno. • Reconoce la corporeidad como elemento constitutivo en la exploración del entorno. • Internaliza y coordina las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente. • Experimenta y expresa emociones y sentimientos a través de su cuerpo en el medio terrestre y acuático obteniendo información y comprendiendo el entorno.
CE1, CE2, CE4	Deporte <p>Juegos con diferentes lógicas de los deportes (individuales, colectivos, de invasión, de división, con o sin elementos, de desempeño, de marca, terrestre, acuáticos, aéreos) mediados por el docente.</p>	Identifica y vincula los juegos con diferentes lógicas de los deportes (individuales, colectivos, de invasión, de división, con o sin elementos, de desempeño, de marca, terrestre, acuáticos, aéreos) mediados por el docente.
CE1, CE2, C3, CE4	Gimnasia <ul style="list-style-type: none"> • Rol adelante con impulso. • Equilibrios combinados con habilidades motrices. • Trepas combinadas con otras habilidades. • Posiciones invertidas con énfasis en la postura. • Saltos combinados con otras habilidades. • Manipulaciones de elementos en los diferentes planos. 	Reconoce y aplica: <ul style="list-style-type: none"> • El rol adelante con impulso. • Equilibrios combinados con habilidades motrices. • Trepas combinadas con otras habilidades. • Posiciones invertidas con énfasis en la postura. • Saltos combinados con otras habilidades. • Reconoce y aplica manipulaciones de sus elementos en los diferentes planos.

<p>CE1, CE2, CE3</p>	<p>Juego y recreación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos motores, reglas e intenciones. Identificación y explicación en diferentes roles y contextos reales. • Juegos tradicionales como acervo cultural. Su práctica y experimentación. • Juegos motores en contacto con la naturaleza e insertos en la comunidad socio ambiental local. • Jugar como práctica lúdica. • Juegos acuáticos intercambiando diferentes roles de forma asertiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica de forma simple los distintos juegos motores, sus reglas e intenciones. Identifica y explica los juegos motores cooperativos, se posiciona en diferentes roles y contextos reales. • Experimenta y práctica juegos tradicionales como acervo cultural. • Identifica los juegos motores en contacto con la naturaleza e insertos en la comunidad socio ambiental local. • Vincula el jugar como práctica lúdica. • Experimenta los juegos acuáticos en diferentes roles de forma asertiva.
<p>CE1, CE2, CE3</p>	<p>Prácticas Expresivas</p> <p>Expresión corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitación de situaciones, emociones y sentimientos reales o imaginarias. • Ritmo corporal en el espacio y entorno cercano. • Movimientos con diferentes grados de tensión muscular para la construcción de la conciencia postural. • Danzas tradicionales. Prácticas y experimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formula y organiza mediante la imitación situaciones, emociones y sentimientos reales o imaginarias. • Vincula el ritmo corporal en el espacio y entorno cercano. • Elabora movimientos con diferentes grados de tensión muscular construyendo la conciencia postural. • Identifica las diferentes danzas tradicionales.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 4.º grado	Criterios de logro para 4.º grado
CE1, CE2	<p>Conciencia corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos de su cuerpo a través de diferentes tomas de decisiones. • La corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento del cuerpo propio. • Las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios individual y colectivamente. • Las emociones y sentimientos del cuerpo en el medio terrestre y acuático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de movimientos de su cuerpo a través de diferentes tomas de decisiones. • Internaliza la corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento del cuerpo propio mediado por el docente. • Internaliza las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente comprendiendo el entorno. • Comunica emociones y sentimientos a través de su cuerpo. en el medio terrestre y acuático obteniendo información y comprendiendo el entorno.
CE1, CE2, CE4	<p>Deporte</p> <p>Deportes en diferentes medios (terrestre, acuáticos, aéreos) con reglas simples mediados por el docente.</p>	<p>Realiza e identifica, mediados por el docente, variados deportes en los diferentes medios (terrestre, acuáticos, aéreos) con reglas simple.</p>
CE1 CE2, C3, CE4	<p>Gimnasia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rol atrás en condiciones facilitadas con ayuda con plano inclinado. • Equilibrios en altura y combinado con habilidades motrices. • Trepas en diferentes alturas combinadas con posiciones invertidas. • Saltos combinados con otras habilidades. • Manipulación de elementos en los diferentes planos y con diferentes desplazamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce y explica: • Rol atrás en condiciones facilitadas con ayuda con plano inclinado. • Equilibrios en altura y combinado con habilidades motrices. • Trepas en diferentes alturas combinadas con posiciones invertidas. • Saltos combinados con otras habilidades. • Reconoce y aplica manipulaciones de elementos en los diferentes planos y con diferentes desplazamientos.

<p>CE1, CE2, CE3</p>	<p>El Juego y la recreación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes juegos motrices con una perspectiva inclusiva, sus reglas e intenciones. • Juegos motores cooperativos y tradicionales como acervo cultural. • Grandes juegos motores en contacto con la naturaleza en contextos reales. • El jugar como práctica lúdica. • Los juegos acuáticos como formación personal y social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vincula los distintos juegos motores con una perspectiva inclusiva, sus reglas e intenciones. • Identifica y explica: <ul style="list-style-type: none"> • los juegos motores cooperativos • los juegos tradicionales como acervo cultural • los grandes juegos motores en contacto con la naturaleza • posicionándose en diferentes roles y contextos reales. • Identifica el jugar como práctica lúdica. • Internaliza, mediado por el docente, los juegos acuáticos para su desarrollo personal y la participación en la vida social.
<p>CE1, CE2, CE3</p>	<p>Prácticas expresivas Expresión corporal: Movimientos y ritmos de su cuerpo en el entorno con elementos y guiados por el docente La conciencia corporal como parte de la vida cotidiana. Danzas tradicionales, folclóricas y de inmigrantes.</p>	<p>Realiza movimientos obteniendo información de su cuerpo y su entorno. Genera ritmos corporales con elementos mediados por el docente. Vincula la conciencia corporal con la vida cotidiana generando hábitos saludables. Desarrolla danzas tradicionales, folclóricas y de corrientes migratorias en encuentros culturales.</p>

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Metodología estrategia	Concepto	¿Cómo se realiza?	Competencia que permite desarrollar
Aprendizaje basado en proyectos	Plantea la inmersión del estudiante en una situación o problemática real, la cual requiere solución y comprobación desde diversas áreas de conocimiento. Surge del interés de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> Presentar la situación o el problema. A partir de las inquietudes de los estudiantes y suelen ser interesantes también los propuestos por el docente. Describir el propósito del proyecto. Comunicar los criterios de desempeño esperados por los estudiantes. Establecer reglas e instrucciones para desarrollar el proyecto. Plantear las características del método científico para su ejecución. Ejecutar el proyecto: Análisis del problema y búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias. Solucionar el problema o la situación. Propuesta de trabajo: Se realiza la presentación de la propuesta bajo los criterios especificados previamente. Informe: Elaboración de un informe de los pasos seguidos en el proyecto y conclusiones. 	<p>Posibilita el trabajo con los diversos aspectos de las competencias en sus tres dimensiones de saber y articulando la teoría con la práctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> Favorecer prácticas innovadoras. Solucionar problemas. Transferencia de conocimientos, habilidades y capacidades a diversas áreas de conocimiento. Incorporar el método científico. Favorecer la metacognición. El aprendizaje cooperativo. Administración del tiempo y los recursos. El liderazgo positivo. Responsabilidad y compromiso personal. Desarrollar la autonomía. Permitir una comprensión de los problemas sociales y sus múltiples causas. Permitir un acercamiento a la realidad de la comunidad, el país y el mundo. Aprendizaje de gestión de un proyecto. Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.

<p>Aprendizaje basado en problemas</p>	<p>Se investiga, interpreta y argumenta y, además, se propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario. El estudiante desempeña un papel activo mientras el docente es un mediador que guía al estudiante para solucionar un problema, facilitan la conexión entre la teoría y la práctica.</p>	<p>Trabajo previo a la sesión con los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Formar equipos de trabajo de entre tres y siete estudiantes en caso de que el problema así lo requiera. Se asignan roles a los miembros del equipo. Elaborar reglas de trabajo con los estudiantes. Analizar el contexto junto con los estudiantes. Se puede partir de un texto o un caso. Los estudiantes identificarán el problema. Establecerán hipótesis. Establecerán alternativas. Seleccionarán la mejor alternativa. Durante el proceso, el docente supervisará y asesorará el trabajo de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Permite analizar con profundidad un problema. Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación. Favorecer la generación de hipótesis, someterlas a prueba y valorar los resultados. Permite vincular el mundo académico. Favorecer el aprendizaje cooperativo. Desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
<p>Estudios de caso</p>	<p>Describe un suceso real o simulado complejo que permite incorporar conocimientos y habilidades para resolver un problema. Es una estrategia propicia para desarrollar competencias, pues el estudiante pone en marcha contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un contexto y una situación dados.</p>	<p>Cinco fases para una correcta aplicación del estudio de caso (Flechsig y Schiefelbein, 2003):</p> <ol style="list-style-type: none"> Fase de preparación del caso. Fase de recepción o de análisis del caso por parte de los estudiantes. Fase de interacción con el grupo de trabajo de manera individual o en pequeños grupos Fase de evaluación. Se presentan los resultados obtenidos, se discute acerca de la solución y se llega a una conclusión. Fase de confrontación con la resolución tomada en una situación real. 	<p>Desarrollar habilidades del pensamiento crítico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar una competencia comunicativa donde predomine el saber argumentar y contrastar. Promover el aprendizaje colaborativo y la escucha respetuosa. Solucionar problemas e integrar conocimientos de diversas áreas.

Aprendizaje in situ	<p>Promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el cual se pretende aplicar la competencia.</p>	<p>a) Seleccionar el entorno. b) Preparar a los estudiantes para enfrentarse al entorno. c) Supervisar el desempeño y la adaptación al entorno por parte del estudiante. d) Seguimiento a las actividades exigidas al estudiante en el entorno acorde con unas competencias determinadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite formar competencias en los mismos entornos en los cuales se aplican, analizando con profundidad un problema. • Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación. • Favorecer la generación de hipótesis, someterlas a prueba y valorar los resultados. • Permite vincular el mundo académico con el mundo real. • Favorecer el aprendizaje cooperativo. • Desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
Aprendizaje colaborativo	<p>Es aprender mediante equipos estructurados y con roles bien definidos orientados a resolver una tarea específica a través de la colaboración.</p> <p>Esto permite la construcción recíproca del aprendizaje.</p>	<p>a) Identificar una meta. b) Integrar los equipos. c) Definir roles. d) Realizar actividades. e) Buscar la complementariedad. f) Realizar una sesión plenaria para compartir los resultados alcanzados, así como la experiencia de trabajar en equipo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis profundo de un problema en su contexto. • Desarrollar habilidades sociales. • Permitir que los estudiantes conozcan sus habilidades y aspectos a mejorar en el trabajo en equipo. • Identificar los líderes del grupo.

Fuente: Elaboración propia con base en Pimienta (2012, pp. 36-39)

Bibliografía referente a competencias específicas, contenidos y enfoques

- ANEP (2022). *Marco Curricular Nacional. Transformación Educativa*.
- Anijovich, R. González, C. (2017). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (2021). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, C. Tedesco y C. Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI.

- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- EUROsociAL y ANEP con la asistencia técnica del Grupo Social ONCE. (2020). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*.
- González, F. y Bracht, V. (2012). *Metodología do ensino dos esportes coletivo*. UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- González, F. y Fraga, A. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Edelbra.
- González, F., Darido, S. y Bássoli, A. (2014). *Práticas corporais e a organização do conhecimento* (cap. 3). Maringa.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza - Emecé.
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2007). Coordinación de Desarrollo Académico Área de Innovación Curricular, Cd, Obregón. Elaborado por Lic. Reyna Lilia Rodríguez Cruz. Revisado por Mtra. Mónica Mavi García Bojórquez.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 16-32). Paidós.
- Moreno, I. (2006). *Recreación: proyectos, programas, actividades*. Lumen Humanistas.
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar*. Universidad Nacional de Comahue.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson.
- Ramírez, J. y Santander, U. (2003). *Instrumentos de Evaluación a través de competencias*. Chile.
- Ruiz Pérez. (1995). *La competencia motriz*. Gymnos.
- Sales, M. T., Sarni, M. y Rodríguez-Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Trecho.
- Santos Guerra. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1).
- Soares, C. L. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En R. Rozengardt (coord.). *Apuntes de historia para profesores de educación física* (pp. 223-242). Miño y Dávila.
- Tardif, J. (2008) *Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación*. Este texto ha sido adaptado del artículo de Jacques Tardif (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45. Trad. Oscar Corvalán. Revisión técnica de Antonio Bolívar. Unam.

-
- Tobón, Rial, Carretero y García. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.
 - Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-96). Madrid.
 - Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y educación: un desafío pedagógico*. PW.

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Identifica y crea prácticas motrices reflexivas, emocionales y observables del cuerpo humano que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos, con relación al deporte, el juego, recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz que promuevan un estilo de vida saludable. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Intrapersonal, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE2. Explica su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas) en situaciones concretas para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno desde una corporeidad integral. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Pensamiento computacional.

CE3. Relaciona y compara su corporeidad desde la práctica creando y expresando conocimiento de sí y con los otros para comunicarse. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Metacognitiva, Relación con los otros, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Indaga, analiza y explica saberes propios de la Educación Física para generar espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos, criterios de logro y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 5.º grado	Criterio de logro para 5.º grado
CE1, CE2	Conciencia corporal <ul style="list-style-type: none"> • El encadenamiento de movimientos corporales con emociones y sentimientos en diferentes medios (terrestre y acuático). • La corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento y cambio personal. • Las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y analiza el encadenamiento de los movimientos de su cuerpo permitiéndole tomar decisiones asertivas resolviendo las diferentes situaciones del entorno (terrestre y acuático). • Explica y comunica sus emociones y sentimientos a través de su cuerpo en el medio terrestre y acuático interactuando y transformando el entorno. • Interioriza la corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento y cambio personal. • Internaliza y coordina las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente.
CE1, CE2, CE4	Deporte Diferentes deportes, sus reglas y su práctica deportiva de forma autónoma (terrestre, acuáticos, aéreos).	Explica y practica los diferentes deportes y sus reglas en su práctica deportiva de forma autónoma (terrestre, acuáticos, aéreos).
CE1, CE2, CE3, CE4	Gimnasia Secuencias gimnásticas y acrobacias con las habilidades aprendidas mediadas con docentes incluyendo elementos o música. Ayudas de forma asertiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Elabora secuencias gimnásticas y acrobacias con las habilidades aprendidas mediadas con docentes incluyendo elementos o música. • Utiliza diferentes ayudas de forma asertiva.

<p>CE1, CE2, CE3</p>	<p>El juego y la recreación Las diferentes lógicas de los juegos motores cooperativos, juegos tradicionales como acervo cultural, grandes juegos motores en contacto con la naturaleza con perspectiva inclusiva en los diferentes medios (terrestre y acuático).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica y selecciona entre las diferentes lógicas de los juegos motores cooperativos, juegos tradicionales como acervo cultural, grandes juegos motores en contacto con la naturaleza, con una perspectiva inclusiva vinculándose y disfrutando en su vida cotidiana. • Reflexiona sobre el jugar como práctica lúdica. • Utiliza los juegos acuáticos en su desarrollo personal y en la participación en la vida social.
<p>CE1, CE2, CE3, CE4</p>	<p>Prácticas expresivas Expresión corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones, emociones y sentimientos reales o imaginarias mediante la imitación o el juego. • Variados ritmos corporales y del entorno acrecentando el acervo cultural de sí mismo. • La conciencia postural en relación con el grado de tensión muscular. • Danzas contemporáneas y otros ritmos populares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza e interactúa con situaciones, emociones y sentimientos reales o imaginarias mediante la imitación o el juego. • Explica variados ritmos corporales y del entorno acrecentando su propio acervo cultural. • Reflexiona sobre la conciencia postural en relación con el grado de tensión muscular. • Interpreta danzas contemporáneas y otros ritmos populares en variados contextos.

Competencias específicas relacionadas	Contenidos específicos de 6.º grado	Criterio de logro para 6.º grado
CE1, CE2	<p>Conciencia corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los movimientos del cuerpo y el del otro, las emociones y sentimientos en interacción con el entorno (terrestre y acuático). • La corporeidad en relación con los distintos tonos posturales: relajación, tensión y equilibrio. • Las nociones topológicas, de temporalidad y espacialidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona sobre los movimientos de su cuerpo y el del otro interviniendo, transformando e interactuando con el entorno (terrestre y acuático). • Compara y valora la corporeidad en relación con los distintos tonos posturales: relajación, tensión y equilibrio. • Comunica nociones topológicas, de temporalidad y espacialidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente.
CE1, CE2, CE4	<p>Deporte</p> <p>Sistemas tácticos de los deportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes gestos técnicos con sistemas tácticos en situación de juego. • Reglamentos de diferentes deportes e iniciación al arbitraje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los sistemas tácticos de los diferentes deportes. • Vincula los diferentes gestos técnicos con sistemas tácticos en situación de juego. • Internaliza los reglamentos de diferentes deportes e iniciación al arbitraje.
CE1, CE2, CE3, CE4	<p>Gimnasia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas motrices con diferentes grados de tensión y relajación del tono muscular. • Autocuidado y el cuidado del otro en la práctica. • Diferentes secuencias de las habilidades aprendidas incluyendo música (instrumental, vocal o combinadas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y analiza propuestas motrices con diferentes grados de tensión y relajación del tono muscular. • Interactúa en el autocuidado y el cuidado del otro en la práctica. • Expone diferentes secuencias de habilidades aprendidas incluyendo música (instrumental, vocal o combinadas).
CE1, CE2, CE3	<p>El juego y la recreación</p> <p>Grandes juegos y formas de jugar como dimensiones del fenómeno lúdico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los grandes juegos (de base, nocturnos, de orientación, en el medio natural) en su contexto. • Genera espacios de práctica lúdica en diversos contextos. • Elabora juegos acuáticos asociados a su desarrollo personal y participación en la vida social.

CE1, CE2, CE3	Prácticas expresivas <ul style="list-style-type: none">• Expresión corporal:• Movimientos con lenguaje corporal incorporando emociones y sentimientos.• Ritmos corporales variados generando educación cultural.• Danzas contemporáneas, tradicionales y otros ritmos populares reafirmando la diversidad cultural.	<ul style="list-style-type: none">• Genera movimientos con lenguaje corporal incorporando emociones y sentimientos.• Compara y valora los variados ritmos corporales y del entorno generando educación cultural.• Indaga sobre las danzas contemporáneas, tradicionales y otros ritmos populares reafirmando la diversidad cultural.
---------------	---	--

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

Metodología estrategia	Concepto	¿Cómo se realiza?	Competencia que permite desarrollar
Aprendizaje basado en proyectos	Plantea la inmersión del estudiante en una situación o problemática real, la cual requiere solución y comprobación desde diversas áreas de conocimiento. Surge del interés de los estudiantes.	a) Presentar la situación o el problema a partir de las inquietudes de los estudiantes; suelen ser interesantes también los propuestos por el docente. b) Describir el propósito del proyecto. c) Comunicar los criterios de desempeño esperados por los estudiantes. d) Establecer reglas e instrucciones para desarrollar el proyecto. e) Plantear las características del método científico para su ejecución. f) Ejecutar el proyecto: Análisis del problema y búsqueda de información en fuentes primarias y secundarias. g) Solucionar el problema o la situación. h) Propuesta de trabajo: Se realiza la presentación de la propuesta bajo los criterios especificados previamente. i) Informe: Elaboración de un informe de los pasos seguidos en el proyecto y conclusiones.	Posibilita el trabajo con los diversos aspectos de las competencias en sus tres dimensiones de saber y articulando la teoría con la práctica. <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer prácticas innovadoras. • Solucionar problemas. • Transferir conocimientos, habilidades y capacidades a diversas áreas de conocimiento. • Incorporar el método científico. • Favorecer la metacognición. • Desarrollar el aprendizaje cooperativo. • Administrar el tiempo y los recursos. • Desarrollar liderazgo positivo. • Desarrollar responsabilidad y compromiso personal. • Permitir una comprensión de los problemas sociales y sus múltiples causas. • Permitir un acercamiento a la realidad de la comunidad, el país y el mundo. • Poner en práctica la gestión de un proyecto. • Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.

<p>Aprendizaje basado en problemas</p>	<p>Se investiga, interpreta y argumenta y, además, se propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario. El estudiante desempeña un papel activo mientras el docente es un mediador que guía al estudiante para solucionar un problema, facilitando la conexión entre la teoría y la práctica.</p>	<p>Trabajo previo a la sesión con los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> Formar equipos de trabajo de entre tres y siete estudiantes en caso de que el problema así lo requiera. Asignar roles a los miembros del equipo. Elaborar reglas de trabajo con los estudiantes. Analizar el contexto junto con los estudiantes. Se puede partir de un texto o un caso. Los estudiantes identificarán el problema. Establecerán hipótesis. Establecerán alternativas. Seleccionarán la mejor alternativa. Durante el proceso, el docente supervisará y asesorará el trabajo de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Permite analizar con profundidad un problema. Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación. Favorecer la generación de hipótesis, someterlas a prueba y valorar los resultados. Permite vincular el mundo académico. Favorecer el aprendizaje cooperativo. Desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
<p>Estudios de caso</p>	<p>Describe un suceso real o simulado complejo que permite incorporar conocimientos y habilidades para resolver un problema. Es una estrategia propicia para desarrollar competencias, pues el estudiante pone en marcha contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en un contexto y una situación dados.</p>	<p>Cinco fases para una correcta aplicación del estudio de caso (Flechsig y Schiefelbein, 2003):</p> <ol style="list-style-type: none"> Fase de preparación del caso. Fase de recepción o de análisis del caso por parte de los estudiantes. Fase de interacción con el grupo de trabajo de manera individual o en pequeños grupos Fase de evaluación: Se presentan los resultados obtenidos, se discute acerca de la solución y se llega a una conclusión. Fase de confrontación con la resolución tomada en una situación real. 	<p>Desarrollar habilidades del pensamiento crítico.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar una competencia comunicativa donde predomine el saber argumentar y contrastar. Promover el aprendizaje colaborativo y la escucha respetuosa. Solucionar problemas e integrar conocimientos de diversas áreas.

Aprendizaje in situ	<p>Promueve el aprendizaje en el mismo entorno en el cual se pretende aplicar la competencia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> a) Seleccionar el entorno. b) Preparar a los estudiantes para enfrentarse al entorno. c) Supervisar el desempeño y la adaptación al entorno por parte del estudiante. d) Seguimiento a las actividades exigidas al estudiante en el entorno acorde con unas competencias determinadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite formar competencias en los mismos entornos en los cuales se aplican, analizando con profundidad un problema. • Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, así como su análisis e interpretación. • Favorecer la generación de hipótesis, someterlas a prueba y valorar los resultados. • Permite vincular el mundo académico con el mundo real. • Favorecer el aprendizaje cooperativo. • Desarrollar la habilidad de toma de decisiones.
Aprendizaje colaborativo	<p>Es aprender mediante equipos estructurados y con roles bien definidos orientados a resolver una tarea específica a través de la colaboración. Esto permite la construcción recíproca del aprendizaje.</p>	<ol style="list-style-type: none"> a) Identificar una meta. b) Integrar los equipos. c) Definir roles. d) Realizar actividades. e) Buscar la complementariedad. f) Realizar una sesión plenaria para compartir los resultados alcanzados, así como la experiencia de trabajar en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis profundo de un problema en su contexto. • Desarrollar habilidades sociales. • Permitir que los estudiantes conozcan sus habilidades y aspectos a mejorar en el trabajo en equipo. • Identificar los líderes del grupo.

Fuente: Elaboración propia con base en Pimienta (2012, pp. 36-39)

Bibliografía referente a competencias específicas, contenidos y enfoques

- ANEP (2022). *Marco Curricular Nacional. Transformación Educativa*.
- Anijovich, R. González, C. (2017). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (2021). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, C. Tedesco y C. Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEl.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, 50-54.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- EUROsociAL y ANEP con la asistencia técnica del Grupo Social ONCE. (2020). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*.
- González, F. y Bracht, V. (2012). *Metodología do ensino dos esportes coletivo*. UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- González, F. y Fraga, A. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Edelbra.
- González, F., Darido, S. y Bássoli, A. (2014). *Práticas corporais e a organização do conhecimento* (cap. 3). Maringa.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza - Emecé.
- Instituto Tecnológico de Sonora. (2007). Coordinación de Desarrollo Académico Área de Innovación Curricular, Cd, Obregón. Elaborado por Lic. Reyna Lilia Rodríguez Cruz. Revisado por Mtra. Mónica Mavi García Bojórquez.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 16-32). Paidós.
- Moreno, I. (2006). *Recreación: proyectos, programas, actividades*. Lumen Humanistas.
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar*. Universidad Nacional de Comahue.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson.
- Ramírez, J. y Santander, U. (2003). *Instrumentos de Evaluación a través de competencias*. Chile.

- Ruiz Pérez. (1995). *La competencia motriz*. Gymnos.
- Sales, M. T., Sarni, M. y Rodríguez-Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Trecho.
- Santos Guerra. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1).
- Soares, C. L. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En R. Rozengardt (coord.). *Apuntes de historia para profesores de educación física* (pp. 223-242). Miño y Dávila.
- Tardif, J. (2008) Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Este texto ha sido adaptado del artículo de Jacques Tardif (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45. Trad. Oscar Corvalán. Revisión técnica de Antonio Bolívar. Unam.
- Tobón, Rial, Carretero y García. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-96). Madrid.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y educación: un desafío pedagógico*. PW.

Anexos

Anexo 1. Relación entre competencias generales, específicas y contenidos desde el campo de Educación Física en clave ANEP

Contenido	Competencia específica	Aportes desde la Educación Física a las competencias generales del mcn
<p>Conciencia Corporal</p>	<p>COMPETENCIA MOTRIZ: Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz P, 1995), en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz.</p> <p>COMPETENCIA CORPOREIDAD Y ENTORNO: Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.</p>	<p>Comunicación: Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás.</p> <p>Pensamiento creativo: Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos.</p> <p>Pensamiento crítico: Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas.</p> <p>Metacognitiva: Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales.</p> <p>Intrapersonal: Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida.</p> <p>Iniciativa y orientación a la acción: Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas.</p> <p>Relación con los otros: Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.</p>

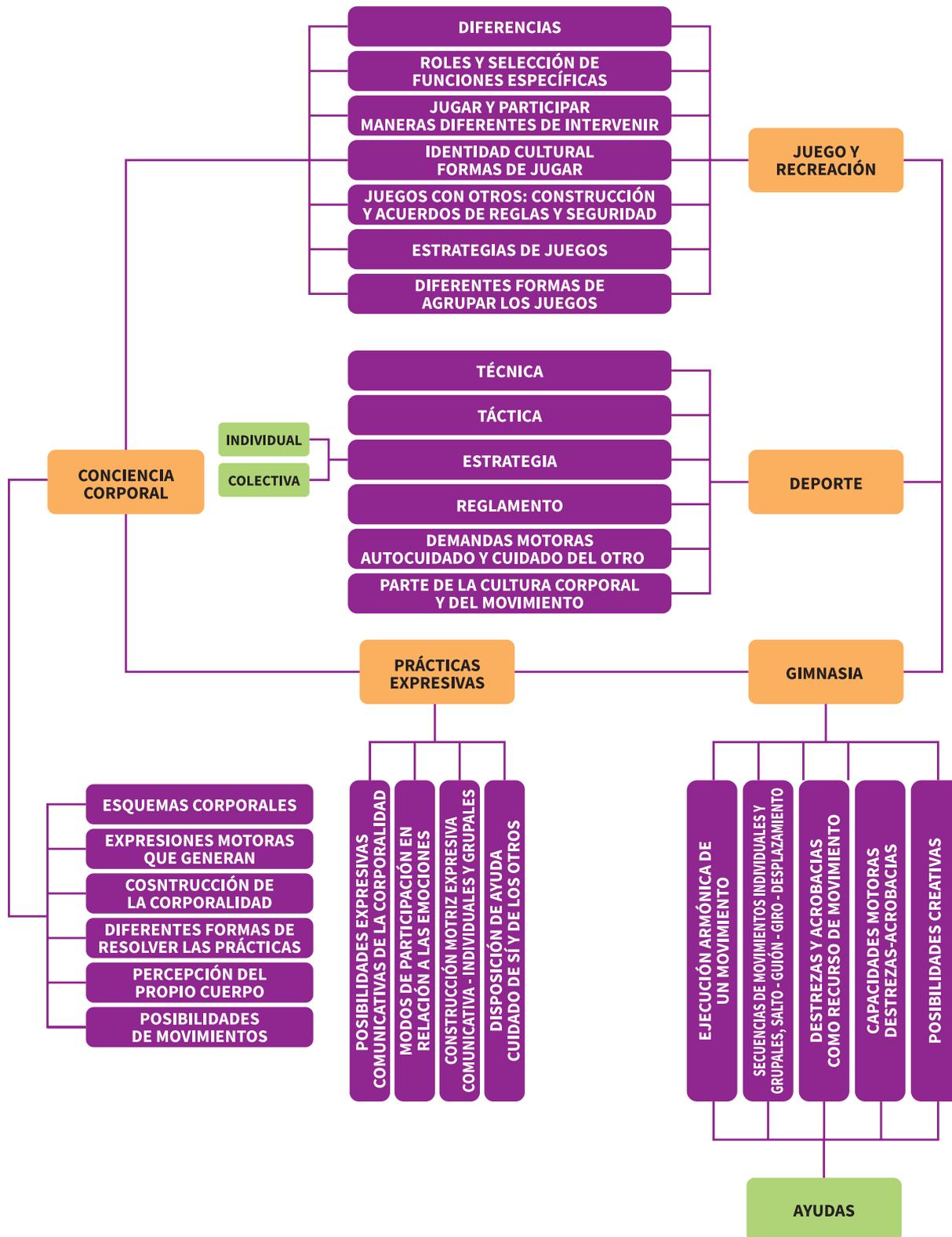
<p>Juego y recreación</p>	<p>COMPETENCIA MOTRIZ: Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz P., 1995), en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz.</p> <p>COMPETENCIA CORPOREIDAD Y ENTORNO: Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno. Competencia motriz expresiva; Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas.</p>	<p>Comunicación: Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás.</p> <p>Pensamiento creativo: Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos.</p> <p>Pensamiento crítico: Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas.</p> <p>Metacognitiva: Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales.</p> <p>Intrapersonal: Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida.</p> <p>Iniciativa y orientación a la acción: Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas.</p> <p>Relación con los otros: Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.</p>
---------------------------	---	---

<p>Deporte</p>	<p>COMPETENCIA MOTRIZ: Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos (Ruiz P, 1995), en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz.</p> <p>COMPETENCIA CORPOREIDAD Y ENTORNO: Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas (motrices y afectivas), capacidades condicionales y coordinativas, generando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.</p> <p>COMPETENCIA MOTRIZ EXPRESIVA: Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas.</p> <p>COMPETENCIA CUERPO y PENSAMIENTO CIENTÍFICO: Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas.</p>	<p>Comunicación: Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás.</p> <p>Pensamiento creativo: Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos.</p> <p>Pensamiento crítico: Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas.</p> <p>Pensamiento científico: Explora, indaga, identifica situaciones de su entorno que se puedan formular como problemas científicos y/o técnicos en el ámbito de la Educación Física en el espacio educativo.</p> <p>Metacognitiva: Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales.</p> <p>Intrapersonal: Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida.</p> <p>Iniciativa y orientación a la acción: Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas.</p> <p>Relación con los otros: Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.</p> <p>Ciudadanía local, global y digital: Expresa intereses y demandas con sus pares desde su realidad, comprendiendo diferentes entornos. Incorpora y valora críticamente la información y utilización de la tecnología aplicada a la Educación Física.</p>
----------------	--	--

<p>Gimnasia</p>	<p>COMPETENCIA MOTRIZ: Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos, en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz.</p> <p>COMPETENCIA CORPOREIDAD y ENTORNO: Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas - motrices, capacidades físicas y coordinativas, aplicando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.</p> <p>COMPETENCIA MOTRIZ EXPRESIVA Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas.</p> <p>COMPETENCIA CUERPO y PENSAMIENTO CIENTÍFICO: Construye conocimiento científico que permite desarrollar, interpelar, argumentar e investigar sobre saberes propios de la Educación Física, generando espacios de comprensión de las diferentes concepciones del área que contribuyen a la toma de decisiones reflexivas.</p>	<p>Comunicación: Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás.</p> <p>Pensamiento creativo: Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos.</p> <p>Pensamiento crítico: Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas.</p> <p>Pensamiento científico: Explora, indaga, identifica situaciones de su entorno que se puedan formular como problemas científicos y/o técnicos en el ámbito de la Educación Física en el espacio educativo.</p> <p>Metacognitiva: Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales.</p> <p>Intrapersonal: Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida.</p> <p>Iniciativa y orientación a la acción: Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas.</p> <p>Relación con los otros: Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.</p> <p>Ciudadanía local, global y digital: Expresa intereses y demandas con sus pares desde su realidad, comprendiendo diferentes entornos. Incorpora y valora críticamente la información y utilización de la tecnología aplicada a la Educación Física.</p>
-----------------	--	--

<p>Prácticas expresivas</p>	<p>COMPETENCIA MOTRIZ EXPRESIVA: Explora, analiza y desarrolla desde la práctica, una corporeidad para comunicar, expresar, crear y generar de sí y con los otros la interpelación y toma de decisiones asertivas.</p> <p>COMPETENCIA MOTRIZ: Realiza una práctica motriz reflexiva, emocional y observable del cuerpo humano que promueve un estilo de vida saludable que implica conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos, en relación con el deporte, el juego y recreación, gimnasia y expresiones del movimiento motriz.</p> <p>COMPETENCIA CORPOREIDAD y ENTORNO: Reconoce y desarrolla su esquema corporal, nociones perceptivas - motrices, capacidades físicas y coordinativas, aplicando procesos de internalización, decisión y ejecución con noción espaciotemporal para dar respuesta a las distintas situaciones en su entorno.</p>	<p>Comunicación: Logra una comunicación gestual corporal, emocional y lingüística para sí mismo e interactuar con los demás.</p> <p>Pensamiento creativo: Genera curiosidad para despertar el interés desde la conciencia corporal para propiciar diferentes posibilidades expresivas y culturales en la búsqueda de caminos y trayectos propios para la resolución de situaciones o problemas diversos.</p> <p>Pensamiento crítico: Logra indagar por medio de una situación problema (teórico -práctico) del área de Educación Física para generar toma de decisiones autónomas.</p> <p>Metacognitiva: Construye conciencia de corporeidad para identificar capacidades y estrategias de construcción de aprendizajes corporales.</p> <p>Intrapersonal: Genera y desarrolla inteligencia corporal para el conocimiento de su imagen y esquema corporal promoviendo el bienestar personal buscando sostener y proteger un proyecto de vida.</p> <p>Iniciativa y orientación a la acción: Genera desde la corporeidad el sentido de iniciativa, criterios propios de las elecciones e identificación de situaciones problemas, posibles soluciones y acciones concretas.</p> <p>Relación con los otros: Potencia y profundiza la construcción de vínculos interpersonales, propios del campo de la Educación Física en la comunidad educativa, comprendiendo la importancia de los aportes individuales en pos de objetivos comunes.</p>
-----------------------------	---	---

Anexo 2. Red conceptual de contenidos de Educación Física



Referencias bibliográficas del espacio

- ANEP (2022a). *Marco Curricular Nacional. Transformación Educativa*. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional>
- ANEP (2022b). *Progresiones de Aprendizaje*.
- Anijovich, R. González, C. (2017). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapelusz.
- Callois, R. (1986). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares En A. Marchesi, C. Tedesco y C. Coll (coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI serie Metas educativas 2021.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valles, E. (2000). *Contenidos en la reforma: conceptos de enseñanza y aprendizaje, procedimientos y actitudes*. Artmed.
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza - Emecé.
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni y otros. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 16-32). Paidós.
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar*. Universidad Nacional de Comahue.
- Pimienta, J. (2012). *Las competencias en la docencia universitaria. Preguntas frecuentes*. Pearson.
- Ruiz Pérez. (1995). *La competencia motriz*. Gymnos.
- Sales, M. T., Sarni, M. y Rodríguez-Cattaneo, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Trecho.
- Santos Guerra. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1).
- Tardif, J. (2008) Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. Este texto ha sido adaptado del artículo de Jacques Tardif (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre.

-
- Pédagogie collégiale*, 16(3), 36-45. Trad. Oscar Corvalán. Revisión técnica de Antonio Bolívar. Unam.
- Tobón, Rial, Carretero y García. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-196). Madrid.
- Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y educación: un desafío pedagógico*. PW.



Componente

Alfabetizaciones fundamentales

Espacio

Técnico-Tecnológico

Fundamentación

Es necesario enmarcar este espacio en la sociedad del siglo XXI, signada por profundos cambios que pueden sintetizarse en la idea de revolución digital (Baricco, 2019; Salvat y Serrano, 2011). Las tecnologías forman parte del diario vivir de las personas y se deben abordar con sentido crítico, ya que no son neutras y tampoco son un fin en sí mismas; tienen implicancias éticas, políticas y filosóficas (Magnani, 2022). En consecuencia, es necesario desarrollar competencias, conocimientos y habilidades, a fin de alcanzar mayores niveles de usos democráticos de las tecnologías para lograr una sociedad más justa.

Históricamente, la escuela ha tenido la misión de transmitir la cultura validada por la sociedad a las nuevas generaciones (Dussel, 2010) y el cambio de época condiciona aquello que consideramos válido para enseñar. Así es que Pérez Gómez (2012) plantea que

la misión de la escuela es ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera satisfactoria en los complejos contextos de la era de la información. (p. 98)

En esta línea de pensamiento, el espacio técnico-tecnológico propone competencias generales y específicas que implican saber hacer con el saber, desde un proceso educativo que impulse estrategias metodológicas tendientes al desarrollo de competencias cognitivas altas, a saber: razonamiento, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas.

La contextualización y la búsqueda de sentido de las tecnologías en la educación es imprescindible para considerar su integración como estrategia pedagógica más que tecnológica. Ello implica posicionarse desde un punto de vista crítico, ético y creativo al considerar específicamente cómo, desde las edades más tempranas, se hace un uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana.

Generar la capacidad de pensar, analizar y crear con tecnologías posibilita a las personas estar más preparadas para enfrentar un sinnúmero de situaciones presentes y futuras que son propias de la cultura digital. Mediante la educación podemos tender a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Los estudiantes deben entender cómo funciona la tecnología, apropiarse de los saberes de las ciencias de la computación, entender cómo sus áreas inciden en el mundo y por qué el lenguaje informático es un elemento fundamental en la sociedad actual (Levis, 2007). Esto contribuye al desarrollo de competencias necesarias para el progreso de las personas y de la sociedad (Seehorn et al., 2011), y permite que sean personas críticas, que logren desempeñarse en el mundo actual y que potencialmente puedan ser creadores de tecnología, no solo usuarios.

La educación debe contribuir en el desarrollo de competencias y conocimiento de disciplinas científicas y tecnológicas, entre otras (Ley 18437, Uruguay, 2008), dar respuesta a los retos de la educación del siglo XXI, integrando a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, con mismo

énfasis que las humanidades, a la educación en ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas (STEAM), con un enfoque interdisciplinario que se aplica a situaciones de la vida real y que incluye la ciudadanía digital (ANEP, 2020).

Para dar respuesta a los retos y contribuir con los estudiantes en el logro de las competencias básicas del siglo XXI, resulta necesario fomentar el desarrollo de habilidades relacionadas con el Pensamiento computacional y formar en áreas como algoritmia, inteligencia artificial, base de datos, programación, robótica, mecatrónica (Bocconi et al., 2017; Cobo, 2016), las que potencian el desarrollo de habilidades que toda persona debe tener, como son la creatividad, las habilidades lingüísticas, el cálculo y resolución de problemas, el pensamiento lógico, el análisis y la descomposición de problemas en componentes más pequeños, la capacidad de abstracción, el pensamiento complejo, el uso de algoritmos y automatización (Bocconi et al., 2017; Wing, 2011). Lo que además favorece la transversalidad del conocimiento, que es clave para aplicar proyectos en el aula y beneficiarse del aprendizaje en torno a cualquier otro tema, sin atarse a una sola tecnología y pudiendo impactar en cualquier ámbito de la educación y de la realidad.

Tomando como referencia el Marco Curricular Nacional (MCN) 2022, señalamos que «vivimos en un mundo modelado por la tecnología» (Gay y Ferreras, 1997, p. 79). La palabra *tecnología* es un concepto amplio que involucra un conjunto de conocimientos, técnicas y procesos que sirven para el diseño y para la elaboración de diferentes objetos de utilidad para satisfacer necesidades.

Por su parte, según el concepto elaborado en el simposio internacional realizado por la Unesco en París en 1985,

tecnología es el saber hacer y el proceso creativo que permite utilizar herramientas, recursos y sistemas para resolver problemas con el fin de aumentar el control sobre el medio ambiente natural y el constituido por el hombre y modificar la condición humana. (Unesco, 1985)

Dada la importancia que ha tomado la tecnología en todos los ámbitos de la vida, tiene relevancia introducirla en diversos aspectos del contexto escolar en forma gradual, desde la educación inicial hasta el fin de la educación media superior, y en relación transversal con y entre las disciplinas.

Este espacio curricular hace énfasis en lo expresado en el MCN, con relación a que

el sistema educativo debe tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y favorecer la incorporación de la educación tecnológica no solo desde la perspectiva de su uso para la vida diaria, sino desde una perspectiva social comprometida y aspirando a una ciudadanía digital responsable, coherente con los objetivos de la ciudadanía local y global (ANEP - Codicen, 2022, p. 55).

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Aborda con autonomía problemas concretos y elabora proyectos tecnológicos o computacionales con diferentes niveles de complejidad, a la vez que construyen espacios de trabajo colaborativo y aplica diferentes estrategias metodológicas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros.

CE2. Reconoce, construye y aplica de manera creativa diferentes soluciones para abordar distintas situaciones, registra el proceso y comunica los resultados de manera efectiva. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros.

CE3. Utiliza diferentes tipos de herramientas tecnológicas (digitales y manuales) y recursos de las ciencias de la computación de manera adecuada y responsable para el diseño y la construcción de soluciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Identifica y reconoce la funcionalidad de las nuevas tecnologías, lo que le permite entender el mundo que lo rodea y abordar problemas computacionales o técnicos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Reflexiona sobre el vínculo de las tecnologías con la sociedad y el ambiente para construir una actitud crítica y ética. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE6. Reconoce los aspectos del entorno que se pueden modelar o sistematizar mediante algoritmos y crea soluciones utilizando la lógica computacional y la tecnología. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Relación con los otros.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio

- Tecnología, sociedad, ambiente y producción (CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6).
- Alfabetización digital, tecnología educativa y ciudadanía digital (CE2, CE4, CE5).
- Algoritmia, pensamiento computacional, programación, robótica y problemas computacionales (CE1, CE2, CE3, CE4, CE5, CE6).
- Organización, procesamiento y gestión de información (CE1, CE2, CE3, CE6).
- Objetos tecnológicos, arquitectura de dispositivos, redes e Internet. (CE2, CE3, CE4, CE5).

Orientaciones metodológicas del espacio

En función de las competencias y logros a alcanzar, cada docente elegirá cómo, cuándo y qué contenidos abordar. En la toma de decisiones, considerando que estamos en un mundo en constante transformación, en el que la tecnología básica, los productos y los métodos de producción están supeditados a un cambio permanente, los docentes tienen libertad para incorporar al programa nuevos contenidos o nuevas tecnologías emergentes que sean de interés para los estudiantes.

Acorde al Marco Curricular Nacional 2022, diseñar situaciones de aprendizaje pertinentes requiere un enfoque interdisciplinar en constante proceso de construcción y reconstrucción, en el marco de metodologías activas que permitan desplegar diversos escenarios de aprendizaje, donde el conocimiento se presente distribuido, al alcance de todos, y donde se ofrezcan oportunidades para interactuar con otros y responder a los desafíos que se presentan en forma creativa y colaborativa.

De este modo, los estudiantes pueden comprender cómo se construyen y funcionan las tecnologías y los entornos digitales, al mismo tiempo que aprenden a intervenir, modificar y crear, mediante su uso significativo, crítico y creativo.

Se visualiza, por tanto, la necesidad de implementar metodologías activas de aprendizaje y enseñanza que, si bien no son un aporte pedagógico reciente, sino que tiene sus orígenes a finales del siglo XIX con el movimiento de la Escuela Nueva (siendo algunos de sus referentes Dewey, Pestalozzi, Rousseau, Tolstoi), hoy esta construcción pedagógica se resignifica por las potencialidades que aporta la tecnología en la actualidad.

En este sentido, el docente a través del proceso de enseñanza diseña situaciones de aprendizaje pertinentes, orienta, monitorea, brinda apoyos, favorece intercambios, promueve la creación de redes conceptuales y procesos de metacognición, autonomía y autorregulación del aprendizaje, gestiona tiempos, espacios y agrupamientos, ayuda a identificar y desarrollar potencialidades, a fin de que los estudiantes sean capaces de construir ideas, esquemas, modelos, mapas mentales con los que puedan interpretar e intervenir la realidad, ocupar un papel central en la construcción de sus propios aprendizajes, indagando, proponiendo y ensayando soluciones, siendo capaces de creer en sí mismos y en sus posibilidades.

Se requiere tener en cuenta la integralidad e interdisciplinariedad del conocimiento, es decir, la capacidad de mirar un mismo saber desde diversos enfoques mediante la convergencia de múltiples alfabetizaciones; a través del diseño y la planificación de situaciones didácticas que restablezcan las lógicas del saber, favorezcan la creación de conexiones entre los conocimientos y permitan establecer redes de pensamiento.

Estos procesos tienden a potenciar el desarrollo de las capacidades de comprender, crear, producir, conocer, ser y hacer con otros; incorporando además los principios del DUA (diseño universal de aprendizajes), a fin de garantizar la igualdad de posibilidades y oportunidades a través de propiciar múltiples formas de participación, implicación y representación, de modo tal que sean atendidas la centralidad en los estudiantes y los diversos estilos de aprendizaje presentes en las aulas.

Existe un conjunto de metodologías activas que contribuyen al desarrollo de competencias, tales como:

Gamificación: se basa en el uso de dinámicas o mecánicas de juego en el proceso educativo, teniendo en cuenta el componente lúdico de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para promover la motivación, el compromiso, la simbolización y la construcción del conocimiento.

Aprendizaje basado en el juego (ABJ): implica el uso de juegos como medio para apoyar el aprendizaje, la asimilación o la evaluación sugeridas.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP): facilita al docente plantear las propuestas desde la interdisciplinariedad. La característica principal del ABP es la contextualización en función de los avances sociales y tecnológicos propios de la realidad del estudiante. Los proyectos responden a problemáticas de la vida real.

El aprendizaje basado en problemas: propone abordar problemáticas reales desde la centralidad en el estudiante, para que este sea capaz de identificar, analizar, diseñar, planificar, construir y evaluar para resolver problemas.

Aula invertida y aprendizaje en ambientes mixtos: a través de propuestas que se combinan y complementan con el aula presencial, de carácter complejo y divergente, abiertas y flexibles, capaces de provocar conflictos cognitivos y desafíos éticos en un ambiente de aprendizaje no exclusivamente físico, que requieren implicación de las familias en los primeros tramos y se orientan a una creciente autonomía en los subsiguientes.

Metodología STEAHM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte, humanidades y matemática): basada en actividades que promuevan procesos de experimentación colaborativa, autonomía, confianza para la toma de decisiones, indagación, resolución y creación, potenciados por medio de la educación artística como mediadora de los procesos de construcción de aprendizajes, impulsando el desarrollo de la curiosidad, así como del pensamiento crítico y creativo. Este marco metodológico permite promover colaboración, interés, curiosidad, creatividad e imaginación entrelazando tecnología, artes, humanidades y ciencias.

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

El proceso de evaluación es necesario que acontezca de forma continua, permanente y contextualizada, en función de las trayectorias educativas que los estudiantes van construyendo. Brinda información relevante de forma continua y permanente para orientar tanto los procesos de aprendizaje como las propias prácticas de enseñanza.

Toda información y reflexión obtenida a partir del trabajo de los estudiantes permitirá fortalecer las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las diferentes capacidades que se busca promover en esta área.

En este espacio técnico-tecnológico que se propone abordar la educación digital y tecnológica en conjunto, en el marco de la enseñanza y del aprendizaje de manera transversal y articulada

con las diversas áreas que conforman la estructura curricular (abordaje interdisciplinar), el proceso de evaluación no deberá realizarse de manera descontextualizada, sino en relación con los diferentes contenidos y propuestas de las áreas involucradas y considerando la articulación propuesta.

Ruiz (2007) propone que el enfoque en competencias debe organizar la enseñanza de tal forma que los estudiantes desarrollen sus capacidades para la resolución de problemas reales, lo cual lleva a desarrollar estrategias para evaluar el desempeño de los estudiantes y el nivel alcanzado por ellos.

La evaluación por competencias requiere que el docente determine el nivel de desempeño del estudiante, pero teniendo en cuenta que las competencias no son observables por sí mismas, por lo que es necesario inferirlas a través de evidencias indirectas.

La evaluación forma parte de la planificación y permite obtener información del desarrollo o cumplimiento del aprendizaje planeado, para luego ajustar el curso con el fin de lograr los mayores y mejores aprendizajes posibles.

En este sentido, algunos instrumentos a ser consideradas para el proceso de evaluación son:

- Construir de manera progresiva registros como informes o memorias técnicas, carpetas o libros de trabajo, bitácoras y portafolios digitales.
- Elaborar registros multimedia a partir de las instancias de reflexión grupal.
- Reelaborar evaluaciones por medio de herramientas colaborativas.
- Instrumentar diseños de organización cognitiva que orienten a los estudiantes a visibilizar su proceso de aprendizaje, como formulación de preguntas abiertas, organización visual de contenidos, recuperación de los conocimientos previos, constatación de la veracidad de sus ideas, establecimiento de conexiones entre el conocimiento anterior y el nuevo; de esta manera la evaluación constituye una etapa esencial del proceso de aprendizaje, ya que ofrece retroalimentación continua tanto al estudiante como al docente.
- Diseñar, utilizar y compartir rúbricas de evaluación de los aprendizajes, que guíen y orienten la evaluación. La rúbrica es un instrumento que permite evaluar prácticamente cualquier tarea y que se puede aplicar en todos los niveles educativos (Alsina, 2013). Es particularmente potente cuando se trata de evaluar las tareas que se van a realizar en la vida real porque permite conocer el grado de desempeño que ha logrado el estudiante en esa tarea en particular. Para Alsina, es el instrumento idóneo para evaluar las competencias porque permite separar tareas complejas en tareas más simples, distribuidas de forma gradual y operativa, lo que promueve procesos de evaluación formativa, diversa y flexible que permite diversas formas de representación y comunicación del conocimiento (principios de diseño universal de aprendizaje).

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del alumna-do, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclean estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Ciencias de la Computación y Tecnología Educativa

Justificación de la unidad curricular en el espacio

Es necesario enmarcar este espacio en la sociedad del siglo XXI, signada por profundos cambios que pueden sintetizarse en la idea de revolución digital (Baricco, 2019; Salvat y Serrano, 2011). Las tecnologías forman parte del diario vivir de las personas y se deben abordar con sentido crítico, ya que no son neutras y tampoco son un fin en sí mismas; tienen implicancias éticas, políticas y filosóficas (Magnani, 2022). En consecuencia, es necesario desarrollar competencias, conocimientos y habilidades, a fin de alcanzar mayores niveles de usos democráticos de las tecnologías para lograr una sociedad más justa.

El marco social actual plantea diversos retos a la educación, como saber interpretar, seleccionar y evaluar la información que está disponible en la red, así como ser productores de recursos digitales desde un marco de educación abierta. Esta puede canalizarse mediante el trabajo con competencias orientadas a garantizar procesos de educación de calidad, cuya centralidad sea la construcción de saberes y el despliegue de capacidades fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Históricamente, la escuela ha tenido la misión de transmitir la cultura validada por la sociedad a las nuevas generaciones (Dussel, 2010) y el cambio de época condiciona aquello que consideramos válido para enseñar. Así es que Pérez Gómez (2012) plantea que

la misión de la escuela es ayudar al desarrollo de las capacidades, competencias o cualidades humanas fundamentales que requiere el ciudadano contemporáneo para vivir de manera satisfactoria en los complejos contextos de la era de la información. (p. 98)

En esta línea de pensamiento, el espacio técnico-tecnológico propone competencias generales y específicas que implican saber hacer con el saber, desde un proceso educativo que impulse estrategias metodológicas tendientes al desarrollo de competencias cognitivas altas, a saber: razonamiento, creatividad, toma de decisiones y resolución de problemas.

La contextualización y la búsqueda de sentido de las tecnologías en la educación es imprescindible para considerar su integración como estrategia pedagógica más que tecnológica. Ello implica posicionarse desde un punto de vista crítico, ético y creativo al considerar específicamente cómo, desde las edades más tempranas, se hace un uso de las tecnologías digitales en la vida cotidiana. Desde el campo educativo, nos invita a pensar nuevas formas de planificar el acto educativo (Maggio, 2012), considerando los contenidos, las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje a la luz de las innovaciones pedagógicas y didácticas que afloran de estudios recientes en el campo de la tecnología educativa.

No se trata solo de que sean usuarios pasivos de las tecnologías, sino de que sean capaces de entrar en diálogo con ellas, de interactuar y de redefinirlas a partir de la utilización de lenguajes digitales, incluidos los lenguajes de programación, para lograr usos cada vez más conscientes y críticos. Generar la capacidad de pensar, analizar y crear con tecnologías posibilita que las personas estén más preparadas para enfrentar los riesgos que conlleva el uso de internet y de las redes sociales, identificar el fenómeno de burbujas propio de estos entornos, la consciencia de la huella digital y su impacto, el uso de datos que hacen las empresas, entre muchas otras situaciones presentes y futuras que son propias de la cultura digital. Mediante la educación podemos tender a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Resulta indispensable que los docentes conozcan y puedan apropiarse de distintas tecnologías y sus usos para otorgarles sentido, y para el diseño de prácticas pedagógicas que impacten en los procesos de aprendizaje, pues en la actualidad se encuentran presentes en nuestras acciones y decisiones en la vida cotidiana, ya sea en la forma de comunicarnos, en la evolución de las compras y ventas *on line*, en los robots que facilitan las tareas del hogar, en las aplicaciones que tienen que ver con el cuidado de la salud, en la forma en que gestionamos el dinero, entre otras.

Este espacio, donde convergen la educación tecnológica, tecnología educativa, las ciencias de la computación y la tecnología aplicada, se enmarca en un proceso de transversalidad y articulación con todos los espacios curriculares. Este abordaje pretende potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las áreas, así como el desarrollo de competencias digitales necesarias para avanzar hacia una ciudadanía integral, que potencia la integración de tecnologías con sentido crítico, creativo, seguro y responsable. En lo que refiere a la implementación, se pondrá énfasis en los criterios de progresividad, transversalidad y complementariedad de aprendizajes.

Diseñar, planificar, implementar y evaluar en todos los ciclos y tramos supone que en las propuestas pedagógicas las tecnologías disponibles sean recursos significativos y contextualizados, que habiliten nuevas formas de enseñar y aprender.

El diseño de propuestas mediadas por tecnologías implica considerar:

- la identificación de competencias digitales para desarrollar;
- la articulación con diversas áreas;
- la conectividad en las instituciones, lo que posibilita la interconexión, el trabajo en redes, y propicia la ampliación de instancias de aprendizaje;
- la inclusión de diferentes actores especializados para acompañar los procesos y su evolución para capitalizar las potencialidades de la tecnología educativa en la contextualización y diseño de propuestas pedagógicas;
- las propuestas de enseñanza enriquecidas que involucren múltiples interlocutores;
- nuevas formas de interactuar y crear con tecnologías en las aulas;
- nuevas formas de comunicación, interacción y creación (familia-institución, comunidad-institución).

- la propuesta en pensamiento computacional, programación y robótica, ciudadanía digital, múltiples alfabetizaciones, donde los estudiantes exploran, juegan, aprenden, piensan, experimentan, comunican, comparten, transforman, crean y construyen saberes con variadas tecnologías (aplicaciones, dispositivos, entornos y lenguajes) y a través de ellas.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Incorpora formatos multimediales, de forma paulatina y con mediación, para organizar, recuperar, almacenar y transmitir información. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional.

CE2. Emplea diferentes entornos y formatos digitales para comunicarse de manera sincrónica y asincrónica; empezando a reconocer, con mediación, las dinámicas propias de estas modalidades. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

CE3. Reconoce de forma progresiva algunas características comunicativas que aportan las tecnologías para crear e interactuar, de forma individual o colectiva. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con los otros, Pensamiento crítico, Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

CE4. Explora, compara y reconoce, de forma mediada, las características de dispositivos y objetos tecnológicos; para reconocer la funcionalidad de la tecnología que hay en su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento computacional, Metacognitiva.

CE5. Explora, de forma colaborativa, problemas computacionales simples, siguiendo secuencias, en situaciones lúdicas y cotidianas, para dar respuestas a interrogantes planteadas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros.

CE6. Explora y utiliza lenguajes de programación con algunos símbolos para comprender y crear algoritmos sencillos como una configuración de instrucciones que producen acciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico.

CE7. Crea narrativas combinando distintos lenguajes y medios digitales para elaborar producciones, en un contexto lúdico. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con los otros, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE8. Explora y comunica, solo y en equipo, posibles soluciones, utilizando diferentes entornos digitales, para dar respuestas a multiplicidad de situaciones. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Metacognitiva.

CE9. Identifica y aplica gradualmente criterios de protección de información personal en internet para tomar conciencia de los riesgos que se producen en las comunicaciones virtuales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Relación con los otros, Pensamiento crítico, Intrapersonal, Metacognitiva.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos	Competencias específicas relacionadas
Pensamiento computacional	
Elementos relacionados al pensamiento computacional: criterios para el análisis de variables involucradas; características comunes entre elementos-patrones; descomposición de problemas; generalización y predicción.	CE4
Introducción a la programación por bloques, características del lenguaje de programación y su relación con otros lenguajes.	CE5
Ciudadanía digital	
Ciberespacio y pautas para navegación segura en internet: funcionamiento esquemático de internet; información pública y privada; datos personales: intimidad e identidad.	CE2, CE8, CE9
Huella digital: elementos que la componen; problemáticas derivadas del uso inadecuado de las tecnologías.	CE8
Tecnología Educativa. Alfabetización digital	
Tecnologías digitales para la comunicación sincrónica y asincrónica: aulas virtuales, foros y portfolios personales.	CE1, CE2, CE6, CE9
Aprendizaje colaborativo en línea: foros, wikis, muros colaborativos, juegos interactivos.	CE2, CE7
Herramientas y entornos apropiados en función del propósito en la comunicación.	CE1, CE2, CE6, CE7, CE9
Contenidos digitales: organización y almacenamiento en diferentes formatos y dispositivos.	CE1
Elementos del lenguaje multimedial: textos, gráficos, animaciones, audio, video.	CE1, CE2, CE6, CE7

Entornos y medios digitales: procesador de textos, mapas conceptuales, iconografías, infografías; significado según el contexto.	CE1, CE2, CE6
Mensajes en medios digitales: lectura crítica.	CE1
Búsqueda y validación de resultados en la web.	CE1
Contenidos digitales: identificación de autoría y referencia.	CE1
Aplicaciones para resolver situaciones del entorno personal, escolar y comunitario.	CE3

Criterios de logro para la evaluación del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterio de logro tramo	Competencias específicas
Elabora documentos en formatos multimediales, incluyendo textos, números, sonidos e imágenes, en el diseño de producciones individuales y colaborativas.	CE1, CE7
Selecciona e incorpora, con mediación, elementos del lenguaje multimedial en sus producciones de acuerdo a sus propósitos.	CE1, CE6
Almacena y recupera información digital en el contexto del trabajo en el entorno escolar.	CE1
Busca, selecciona y organiza información de internet, con mediación, en la resolución de tareas de aula.	
Utiliza medios digitales de comunicación apropiados en distintas actividades de su vida cotidiana en su entorno.	CE2
Realiza aportes personales en entornos virtuales de aprendizaje, incrementando su participación creativa, autónoma y pertinente.	CE2, CE9
Participa en entornos colaborativos digitales, aportando a sus producciones y a las de los otros.	
Reconoce la funcionalidad de dispositivos y objetos tecnológicos de su entorno.	CE3
Selecciona herramientas y recursos tecnológicos apropiados en la realización de tareas escolares.	CE3 CE9

Describe y analiza, con mediación, una secuencia de instrucciones que se lleva a cabo en la resolución de un problema.	CE4
Crea una variedad acotada de instrucciones paso a paso, en la resolución de problemas algorítmicos de situaciones lúdicas o cotidianas.	CE4, CE5
Utiliza la descomposición en subproblemas en la resolución de problemas simples en el entorno escolar.	
Reconoce y utiliza el error en la resolución de problemas algorítmicos en su contexto.	
Utiliza, colaborativamente, la programación en la realización de animaciones y productos lúdicos o curriculares.	
Crea narrativas digitales en un contexto lúdico y escolar.	CE6
Comunica posibles soluciones en entornos digitales.	CE7
Interactúa con recursos disponibles en la web, en función de sus propósitos, con progresiva autonomía.	CE8
Identifica los datos personales que se usan en aplicaciones en Internet.	
Identifica la información privada que se ha transformado en pública en las redes sociales.	
Reconoce, con mediación, elementos que conforman la identidad digital, tomando conciencia paulatinamente de la importancia e impacto que tiene esta última.	
Identifica formas sencillas de protección de información personal suya y de los demás en la web.	
Manifiesta creciente precaución en el uso de sus datos personales al navegar en la web.	
Identifica riesgos y amenazas simples en los entornos digitales.	CE8, CE9
Distingue algunas características simples que posee la tecnología en la comunicación o la producción.	CE1, CE2, CE3

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y

los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

En el marco de la autonomía curricular que propone el plan de Educación Básica Integrada (EBI) y la libertad de cátedra, el programa de esta unidad curricular no presenta un desarrollo lineal, sino que cada docente elegirá cómo, cuándo y qué contenidos abordar, en virtud de las competencias y los logros a alcanzar. Considerando que «la tarea de los docentes no es simplemente interpretar, traducir y acomodar una propuesta a contextos específicos, sino hacer elecciones, descartar opciones, decidir combinaciones» (Camilloni et al., 2008, p. 17), es deseable que cada docente jerarquice y tome decisiones fundamentadas de cómo será abordado el curso. Se entiende pertinente que las elecciones y alcance de las propuestas se realicen en función del contexto y en virtud de los recursos disponibles, tanto materiales como humanos.

Procurar que los estudiantes tengan un rol proactivo en la construcción de sus aprendizajes. Acorde al MCN (2022), se sugiere trabajar con metodologías activas, desde donde se parta de situaciones reales, o similares a la realidad, para construir soluciones aplicables a los problemas planteados; con un enfoque en el que predomine el trabajo práctico, contextualizado, colaborativo y centrado en los estudiantes.

La planificación de escenarios de aprendizaje procurará poner a los estudiantes en situación de explorar, crear, descubrir, aprender, comunicar, resolver, y reconocer el error como motor de nuevos aprendizajes, analizando las dificultades para seguir aprendiendo. Esto significa promover la participación, el aprendizaje permanente, así como la coproducción en el marco de una pedagogía centrada en el estudiante y sus estilos de aprendizaje, basada en redes a través de proyectos que promuevan problemas cotidianos en los diferentes contextos.

Entender la tecnología como:

- herramienta para generar y acceder a medios, propuestas y contenidos
- recurso flexible para documentar el aprendizaje y favorecer la metacognición
- integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje
- objeto de estudio en sí misma

Orientaciones para la evaluación

El proceso de evaluación es necesario que acontezca de forma continua, permanente y contextualizada, en función de las trayectorias educativas que los estudiantes van construyendo, este brinda información relevante de forma continua y permanente para orientar tanto los procesos de aprendizaje como las propias prácticas de enseñanza.

Toda información y reflexión obtenida a partir del trabajo de los y las estudiantes permitirá fortalecer las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las diferentes capacidades que se busca promover en esta área.

En este espacio técnico tecnológico que se propone abordar la educación digital y tecnológica en conjunto, en el marco de la enseñanza y del aprendizaje de manera transversal y articulada con

las diversas áreas que conforman la estructura curricular (abordaje interdisciplinar), el proceso de evaluación no deberá realizarse de manera descontextualizada, sino en relación con los diferentes contenidos y propuestas de las áreas involucradas y considerando la articulación propuesta.

Ruiz (2007) propone que el enfoque en competencias debe organizar la enseñanza de tal forma que los estudiantes desarrollen sus capacidades para la resolución de problemas reales lo cual lleva a desarrollar estrategias para evaluar el desempeño de los estudiantes y el nivel alcanzado por ellos.

La evaluación por competencias requiere que el docente determine el nivel de desempeño del estudiante, pero teniendo en cuenta que las competencias no son observables por sí mismas, por lo que es necesario inferirlas a través de evidencias indirectas.

La evaluación forma parte de la planificación, la cual permite obtener información del desarrollo o cumplimiento del aprendizaje planeado, para luego ajustar el curso para lograr los mayores y mejores aprendizajes posibles

En este sentido, algunos instrumentos a ser consideradas para el proceso de evaluación son:

- construir de manera progresiva registros como: informes o memorias técnicas, carpetas o libros de trabajo, bitácoras y portfolios digitales;
- elaborar registros multimedia a partir de las instancias de reflexión grupal;
- reelaborar evaluaciones por medio de herramientas colaborativas;
- instrumentar diseños de organización cognitiva que orienten a los estudiantes a visibilizar su proceso de aprendizaje como: formulación de preguntas abiertas, organización visual de contenidos, recuperación de los conocimientos previos, constatación de la veracidad de sus ideas, establecimiento de conexiones entre el conocimiento anterior y el nuevo; de esta manera la evaluación constituye una etapa esencial del proceso de aprendizaje, ya que ofrece retroalimentación continua tanto al estudiante como al docente;
- diseñar, utilizar y compartir rúbricas de evaluación de los aprendizajes, que guíen y orienten la evaluación. La rúbrica es un instrumento que permite evaluar prácticamente cualquier tarea y que se puede aplicar en todos los niveles educativos (Alsina, 2013). Es particularmente potente cuando se trata de evaluar las tareas que se van a realizar en la vida real porque permite conocer el grado de desempeño que ha logrado el estudiante en esa tarea en particular. Para Alsina es el instrumento idóneo para evaluar las competencias porque permite separar tareas complejas en tareas más simples, distribuidas de forma gradual y operativa lo que promueve procesos de evaluación formativa, diversa y flexible que permita diversas formas de representación y comunicación del conocimiento (principios de diseño universal de aprendizaje).

Bibliografía sugerida para este tramo

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024*. ANEP

- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. y Engelhardt, K. (2017). *El Pensamiento computacional en la enseñanza obligatoria (Computhink). Implicaciones para la política y la práctica*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - Departamento de Proyectos Europeos.
- Camilloni, A., Cols. E., Basabe, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Ceibal (2022). *Pensamiento computacional. Propuestas para el aula*. <https://biblioteca-pais.ceibal.edu.uy/info/pensamiento-computacional-propuesta-para-el-aula-00018977>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Dibarboure, M. (comp.). (2014). *Formar parte, ser parte, tomar parte*. Grupo Magro.
- Dussel, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. En VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Gay, A. y Ferreras, M. A. (s.f.). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación, 6. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Levis, D. y Cabello, R. (2007). *Medios informáticos en la educación (en América Latina y Europa)*. Prometeo.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Magnani, E. (2022). *Claves en educación, tecnología y sociedad. Lo público y lo privado*. PENTFlacso.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). *La relevancia social de la educación científica. Educación en ciencia y tecnología*. Unesco.
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. En XIV Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Salvat, G. y Serrano, V. (2011). *La revolución digital y la sociedad de la información*. Comunicación Social.
- Schapachnik, F. y Bonello, M. (coords.). (2022). *Ciencias de la computación en la escuela. Siglo XXI*.
- Seehorn, D., Carey, S., Fuschetto, B., Lee, I., Moix, D., O'Grady-Cunniff, D., Boucher, B., Stephenson, C. y Verno, A. (2011). *K-12. Estándares para las ciencias de la computación*.
- Uruguay. (2008). Ley 18437. Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking-what and why? *The Link Magazine*, 6(20).

Tramo 4 | Grados 5.º y 6.º

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Selecciona y utiliza medios y formatos digitales, generando producciones, adecuándose a diferentes contextos e interlocutores, para presentar información y comunicarse. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Metacognitiva, Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento creativo.

CE2. Busca, analiza y selecciona información pertinente, para utilizarla de acuerdo a sus necesidades y reflexionar sobre los criterios de validez y fiabilidad. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Metacognitiva, Pensamiento computacional, Intrapersonal.

CE3. Identifica algunas formas en las que la tecnología impacta en la vida cotidiana y el ambiente, permitiéndole adoptar una actitud crítica y ética. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Pensamiento crítico, Comunicación.

CE4. Indaga e identifica técnicas, herramientas y aplicaciones que la tecnología proporciona para la resolución de problemas así como situaciones que pueden abordarse como problemas computacionales. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros, Comunicación, Pensamiento creativo, Pensamiento científico, Pensamiento crítico.

CE5. Recupera soluciones propias o ajenas y construye modelos, para resolver problemas simples, en grupo y de forma mediada, enriqueciendo sus construcciones y las de otros. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento computacional, Pensamiento científico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

CE6. Utiliza la programación y dispositivos tecnológicos en la implementación colectiva de soluciones para la resolución de problemas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Metacognitiva, Iniciativa y orientación a la acción.

CE7. Identifica hechos y situaciones potencialmente riesgosos y utiliza de forma segura y responsable, con mediación, los espacios digitales y las tecnologías de la información, en distintos ámbitos de la vida cotidiana. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos	Competencias específicas relacionadas
Tecnología educativa. Alfabetización digital	
Ciencia, tecnología y técnica: sus características, diferencias y relaciones.	CE3, CE4
Evolución de la tecnología y su influencia en la sociedad: ventajas y desventajas de los inventos y objetos que resuelven problemas.	CE3, CE4
Las tecnologías digitales: características y funcionamiento de los recursos digitales, sus alcances. -Usos potenciales y contribución social.	CE1, CE2, CE3, CE4
Tecnologías de la información y la comunicación: -identificación, selección, utilización y creación de recursos digitales (aplicaciones, lenguajes o dispositivos), para comunicarse con distintos fines, de forma sincrónica y asincrónica, con distintos actores de la comunidad.	CE1, CE2
Criterios para la identificación y el discernimiento de información válida, significativa y veraz, de la falsa, falaz o superficial, en la búsqueda, selección y su validación.	CE2
Derechos de autor: autoría de contenidos	CE2
Oportunidades y desafíos vinculados a las tecnologías digitales tanto en los entornos locales como en los globales (gestión de grandes volúmenes de datos —big data—, ciberseguridad y redes sociales; realidad virtual y aumentada, entre otros).	CE3
Pensamiento computacional	
Internet como conjunto de redes interconectadas para la comunicación y el intercambio de información a través de tecnologías digitales.	CE3
Pensamiento computacional - Estrategias para la resolución de problemas o creación de juegos y otros recursos: patrones, reutilización, descomposición, iteración, ensayo y error, método incremental, entre otros.	CE4, CE5, CE6

Programación en lenguajes de bloques: aspectos gráficos, bloques de control, variables, sensores, eventos y operadores.	CE4, CE5, CE6
Inteligencia artificial: características generales y funcionalidades básicas.	CE3, CE6
Impacto social y ambiental en la evolución de las tecnologías y el desarrollo computacional (cambios en la vida cotidiana, en el mundo laboral y tareas a partir del desarrollo computacional, impacto ambiental).	CE3, CE4
Ciudadanía digital	
Navegación segura y protección de datos personales: -lo público y lo privado -preservación de la intimidad e identidad -situaciones, conductas y comportamientos potencialmente peligrosos en los entornos digitales (sexting, grooming, cyberbullying, entre otros).	CE7
Huella digital: - rastros que dejan los/as usuarios/as al utilizar recursos digitales y su relación con la construcción de la identidad, la ciudadanía, -lo público y privado, el cuidado y respeto personal y de los otros.	CE7

Criterios de logro para la evaluación del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterio de logro para el tramo	Competencias específicas
Reconoce avances tecnológicos en su entorno.	CE3, CE4
Identifica algunos impactos de la tecnología en su vida cotidiana.	
Reconoce patrones o características comunes entre elementos y situaciones en la resolución de problemas.	CE4, E6
Divide un problema en subproblemas, analizando datos importantes e información relevante.	CE4
Plantea y representa gráficamente diferentes soluciones, que pueden resolver un problema dado.	

Recupera soluciones construidas en experiencias anteriores y las adapta a nuevos problemas.	CE5
Aplica soluciones conocidas en nuevos contextos en la elaboración de procedimientos más complejos.	
Resuelve problemas computacionales utilizando algunas herramientas básicas de programación (condicionales, iteraciones, variables, etc.).	CE6
Reconoce que un dispositivo automatizado puede interactuar con el entorno.	CE3
Planifica, crea y modifica, con ayuda del docente, un programa o solución tecnológica.	CE6, CE4
Identifica instrumentos de recolección de datos y los utiliza en proyectos de aula.	CE1
Busca y selecciona información en diferentes fuentes digitales.	CE1, CE2
Analiza, reflexiona y comienza a usar herramientas y estrategias identificando la validez y fiabilidad de los contenidos digitales.	
Registra información en diferentes formatos digitales.	
Selecciona y utiliza herramientas digitales en producciones colaborativas.	CE1
Reflexiona sobre la seguridad de los datos compartidos en internet y redes sociales.	CE3, CE7
Reconoce aspectos de la construcción de su identidad y huella digital.	
Identifica los riesgos asociados con la publicación de información personal en línea.	
Identifica situaciones riesgosas en los diferentes espacios digitales.	
Utiliza de forma segura y responsable, la información que publica sobre sí y los otros en internet.	
Reconoce cómo afectan a los otros sus acciones en entornos digitales.	CE7
Participa en entornos digitales seguros, produciendo aportes pertinentes.	CE7
Atribuye la autoría con mediación cuando corresponde, en las producciones personales o colectivas.	CE2

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

En el marco de la autonomía curricular que propone el plan de Educación Básica Integrada (EBI) y la libertad de cátedra, el programa de esta unidad curricular no presenta un desarrollo lineal, sino que cada docente elegirá cómo, cuándo y qué contenidos abordar, en virtud de las competencias y los logros a alcanzar. Considerando que «la tarea de los docentes no es simplemente interpretar, traducir y acomodar una propuesta a contextos específicos, sino hacer elecciones, descartar opciones, decidir combinaciones» (Camilloni et al., 2008, p. 17), cada docente debe jerarquizar y tomar decisiones fundamentadas de cómo será abordado el curso. Las elecciones y alcance de las propuestas estarán fundamentadas en función del contexto y en virtud de los recursos disponibles, tanto materiales como humanos.

Procurar que los estudiantes tengan un rol proactivo en la construcción de sus aprendizajes. Acorde al MCN (2022), se sugiere trabajar con metodologías activas, desde donde se parta de situaciones reales, o similares a la realidad, para construir soluciones aplicables a los problemas planteados; con un enfoque en el que predomine el trabajo práctico, contextualizado, colaborativo y centrado en los y las estudiantes; como ser por ejemplo el aprendizaje basado en proyectos o cultura maker.

La planificación de escenarios de aprendizaje procurará poner a los estudiantes en situación de explorar, crear, descubrir, aprender, comunicar, resolver, y reconocer el error como motor de nuevos aprendizajes, analizando las dificultades para seguir aprendiendo. Esto significa promover: la participación, el aprendizaje permanente así como la coproducción en el marco de una pedagogía centrada en el estudiante y sus estilos de aprendizaje, basada en redes a través de proyectos que promuevan problemas cotidianos en los diferentes contextos.

Entender la tecnología como:

- herramienta para generar y acceder a medios, propuestas y contenidos
- recurso flexible para documentar el aprendizaje y favorecer la metacognición
- integrada a los procesos de enseñanza y de aprendizaje
- objeto de estudio en sí misma

Orientaciones para la evaluación

El proceso de evaluación es necesario que acontezca de forma continua, permanente y contextualizada, en función de las trayectorias educativas que los estudiantes van construyendo, este brinda información relevante de forma continua y permanente para orientar tanto los procesos de aprendizaje como las propias prácticas de enseñanza.

Toda información y reflexión obtenida a partir del trabajo de los y las estudiantes, permitirá fortalecer las estrategias de enseñanza para el desarrollo de las diferentes capacidades que se busca promover en esta área.

En este espacio técnico tecnológico que se propone abordar la educación digital y tecnológica en conjunto, en el marco de la enseñanza y del aprendizaje de manera transversal y articulada con las diversas áreas que conforman la estructura curricular (abordaje interdisciplinar), el proceso de evaluación no deberá realizarse de manera descontextualizada, sino en relación con los diferentes contenidos y propuestas de las áreas involucradas y considerando la articulación propuesta.

Ruiz (2007) propone que el enfoque en competencias debe organizar la enseñanza de tal forma que los estudiantes desarrollen sus capacidades para la resolución de problemas reales lo cual lleva a desarrollar estrategias para evaluar el desempeño de los estudiantes y el nivel alcanzado por ellos.

La evaluación por competencias requiere que el docente determine el nivel de desempeño del estudiante, pero teniendo en cuenta que las competencias no son observables por sí mismas, por lo que es necesario inferirlas a través de evidencias indirectas.

La evaluación forma parte de la planificación, la cual permite obtener información del desarrollo o cumplimiento del aprendizaje planeado, para luego ajustar el curso para lograr los mayores y mejores aprendizajes posibles

En este sentido, algunos instrumentos a ser consideradas para el proceso de evaluación son:

- construir de manera progresiva registros como: informes o memorias técnicas, carpetas o libros de trabajo, bitácoras y portfolios digitales;
- elaborar registros multimedia a partir de las instancias de reflexión grupal;
- reelaborar evaluaciones por medio de herramientas colaborativas;
- instrumentar diseños de organización cognitiva que orienten a los estudiantes a visibilizar su proceso de aprendizaje como: formulación de preguntas abiertas, organización visual de contenidos, recuperación de los conocimientos previos, constatación de la veracidad de sus ideas, establecimiento de conexiones entre el conocimiento anterior y el nuevo; de esta manera la evaluación constituye una etapa esencial del proceso de aprendizaje, ya que ofrece retroalimentación continua tanto al estudiante como al docente;
- diseñar, utilizar y compartir rúbricas de evaluación de los aprendizajes, que guíen y orienten la evaluación. La rúbrica es un instrumento que permite evaluar prácticamente cualquier tarea y que se puede aplicar en todos los niveles educativos (Alsina, 2013). Es particularmente potente cuando se trata de evaluar las tareas que se van a realizar en la vida real porque permite conocer el grado de desempeño que ha logrado el estudiante en esa tarea en particular. Para Alsina es el instrumento idóneo para evaluar las competencias porque permite separar tareas complejas en tareas más simples, distribuidas de forma gradual y operativa lo que promueve procesos de evaluación formativa, diversa y flexible que permita diversas formas de representación y comunicación del conocimiento (principios de diseño universal de aprendizaje).

Bibliografía sugerida para este tramo

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024*. ANEP
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. y Engelhardt, K. (2017). *El Pensamiento computacional en la enseñanza obligatoria (Computhink). Implicaciones para la política y la práctica*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - Departamento de Proyectos Europeos.
- Camilloni, A., Cols. E., Basabe, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Ceibal (2022). *Pensamiento computacional. Propuestas para el aula*. <https://biblioteca-pais.ceibal.edu.uy/info/pensamiento-computacional-propuesta-para-el-aula-00018977>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Dibarboure, M. (comp.). (2014). *Formar parte, ser parte, tomar parte*. Grupo Magro.
- Dussel, I. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. En VI Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Gay, A. y Ferreras, M. A. (s.f.). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación, 6. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Levis, D. y Cabello, R. (2007). *Medios informáticos en la educación (en América Latina y Europa)*. Prometeo.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Magnani, E. (2022). *Claves en educación, tecnología y sociedad. Lo público y lo privado*. PENTFlacso.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). *La relevancia social de la educación científica. Educación en ciencia y tecnología*. Unesco.
- Pastor, C., Sánchez Serrano, J. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pinto, L. (2019). *Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. En XIV Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.
- Salvat, G. y Serrano, V. (2011). *La revolución digital y la sociedad de la información*. Comunicación Social.
- Schapachnik, F. y Bonello, M. (coords.). (2022). *Ciencias de la computación en la escuela. Siglo XXI*.

-
- Seehorn, D., Carey, S., Fuschetto, B., Lee, I., Moix, D., O'Grady-Cunniff, D., Boucher, B., Stephenson, C. y Verno, A. (2011). *K-12. Estándares para las ciencias de la computación*.
 - Uruguay. (2008). Ley 18437. Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
 - Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking-what and why? *The Link Magazine*, 6(20).

Referencias bibliográficas del espacio

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Plan de desarrollo educativo 2020-2024*. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central. (2022). *Marco Curricular Nacional, Transformación Educativa*.
- Alsina, J. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias*. Octaedro.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Anagrama.
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A. y Engelhardt, K. (2017). *El Pensamiento computacional en la enseñanza obligatoria (Computhink). Implicaciones para la política y la práctica*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado - Departamento de Proyectos Europeos.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Dussel, I. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana.
- Gay, A. y Ferreras, M. A. (1997). *La educación tecnológica. Aportes para su implementación*, 6. *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Levis, D. y Cabello, R. (2007). *Medios informáticos en la educación (en América Latina y Europa)*. Prometeo.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.
- Magnani, E. (2022). *Claves en educación, tecnología y sociedad. Lo público y lo privado*. PENTFlacso.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1985). *La relevancia social de la educación científica. Educación en ciencia y tecnología*. Unesco.
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Ruiz, M. (2007). *Instrumentos de evaluación de competencias*. Universidad Tecnológica de Chile.
- Salvat, G. y Serrano, V. (2011). *La revolución digital y la sociedad de la información*. Comunicación Social.
- Seehorn, D., Carey, S., Fuschetto, B., Lee, I., Moix, D., O'Grady-Cunniff, D., Boucher, B., Stephenson, C. y Verno, A. (2011). *K-12. Estándares para las ciencias de la computación*.
- Uruguay. (2008). Ley 18437. Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Wing, J. (2011). Research notebook: Computational thinking-what and why? *The Link Magazine*, 6(20).



Componente de
Autonomía Curricular

Guía de orientación para los talleres

Introducción

Ni todo es taller, ni toda innovación pedagógica se hace a través del taller. Ni todo lo que se hace a través del taller supone una transformación pedagógica significativa. El taller permite cambiar las relaciones, funciones y roles de los educadores y educandos, introduce una metodología participativa y crea las condiciones para desarrollar la creatividad y la capacidad de investigación. Pero del sistema de taller en sí mismo, no se deriva o se infiere el para qué o intencionalidad última de todo esto.

Ezequiel Ander-Egg (1991)

Desde una mirada pedagógica, el taller implica una forma de enseñar y aprender en conjunto, donde todos los actores están involucrados en el aprender haciendo, teniendo un sentido real, a través del diseño de situaciones auténticas que permitan comprometer y motivar a los estudiantes, promoviendo su involucramiento desde un rol activo.

Los roles de los actores implicados en el taller se alternan y se comparten. Para que ello suceda, es necesario que la propuesta se genere en un ambiente de horizontalidad donde el docente promueva la circulación del «poder y la palabra» (en su más amplio sentido) entre todos los participantes.

En este sentido, el taller habilita el desarrollo de la identidad, autonomía y competencias, impulsando que los estudiantes propongan y diseñen desde la autenticidad, teniendo un rol protagónico y haciéndose cargo de la construcción de sus aprendizajes.

El espacio de taller se constituye como un lugar privilegiado y de oportunidad a través del cual se busca impactar directamente en el desarrollo de las competencias generales, y específicamente en el Dominio de Relacionamiento y Acción (Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Relación con otros y Ciudadanía local, global y digital), independientemente de los ejes temáticos a través de los que estos se estructuran.

La función del taller no es enseñar el contenido disciplinar sino integrar los saberes en función de fines comunes. Según Ander-Egg, desde un punto de vista organizativo, existen tres tipos de taller: taller total, horizontal y vertical.

El taller total consiste en incorporar a todos los docentes y estudiantes de un centro educativo en un programa o proyecto; el taller horizontal abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios y el taller vertical comprende cursos de diferentes años pero integrados para realizar un proyecto común. (Ander-Egg, 1991, p. 25)

Justificación

Existen múltiples miradas y acepciones de lo que es un taller en el ámbito de la educación, fundamentadas en diversas concepciones y formulaciones teóricas, así como en prácticas extendidas en el tiempo, tanto en la educación formal como la no formal. En este espacio intentamos dar un encuadre al concepto de Taller definiéndolo fundamentalmente como una **metodología** de enseñanza que promueve un tipo específico de aprendizajes.

El taller entonces supone el diseño abierto de un recorrido didáctico en donde se aprende haciendo, de forma participativa y colaborativa. Se plantea como una pedagogía de la pregunta, en donde desde un enfoque sistémico y globalizador, se identifican situaciones auténticas, circunstancias específicas del medio, conflictos cognitivos movilizadores u otros elementos que hacen al contexto real y significativo de los participantes. A partir de la identificación de estos componentes motivacionales se enfrenta la resolución de problemas específicos o la creación de productos, que implican necesariamente enfoques interdisciplinarios.

En este espacio donde se privilegia la intervención directa sobre la realidad y los desafíos como incentivo y motor para la acción, los roles de docente y estudiante se horizontalizan, promoviendo el proceso paulatino de autonomía en la construcción del saber.

Los espacios y los tiempos necesariamente se desestructuran, buscando configuraciones pertinentes que faciliten y promuevan el habitar el espacio, la circulación de las ideas, la palabra, la interacción y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Esto implica que en muchos momentos el «orden» acústico, cinético y visual se vea alterado de acuerdo a las características de cada propuesta de taller.

Los talleres se inscriben en el componente de la autonomía de los centros en el espacio de desarrollo personal y procuran:

- desarrollar competencias para el siglo XXI,
- dar continuidad a las trayectorias educativas,
- potenciar el desarrollo creativo personal y social.

Perfiles de tramo

Cada docente remitirá al tramo en el que se desempeña a fin de seleccionar contenidos, idear criterios de logro, elaborar metas en colaboración con los otros actores involucrados, en función del tipo de taller a desarrollar.

Competencias específicas del espacio Taller y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

El desarrollo de las competencias establecidas es gradual. El logro de los aprendizajes que impactan en el alcance de estas es un «camino con dirección progresiva» (MCN, p. 40) que se territorializa a través del diseño de las metas de aprendizaje que idearán todos los participantes (los

docentes, los estudiantes y otros actores) de forma colaborativa. «Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas» (Fröebel, 1826).

Las competencias específicas del espacio Taller se estructuran en dos grupos: uno llamado Autonomía y Trabajo Colaborativo y otro, Integración de Saberes.

Competencia específica: Autonomía y Trabajo Colaborativo

- Respetar la voz del otro y aportar su propia opinión, incorporando hábitos que favorecen la convivencia democrática en el ámbito escolar.
- Proponer temas y centros de interés personales y de su grupo de pares para desarrollar en el espacio de taller.
- Identificar, establecer y aplicar de forma autónoma caminos posibles para la resolución de los problemas vinculados al proyecto.
- Explorar y elegir el uso de los espacios, los tiempos, los materiales necesarios y las formas de presentar o comunicar los resultados de sus producciones.
- Representar, posicionarse y aportar desde diferentes roles en el equipo, en función de una meta común.
- Valorar y reconocer otras ideas y posturas para elaborar y reelaborar las suyas aportando a la construcción de una identidad colectiva que lo empodera como partícipe y actor de una comunidad.

Estas competencias específicas se vinculan directamente con las generales de: Relación con otros, Iniciativa y orientación a la acción, Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital, Comunicación, Pensamiento creativo, Metacognitiva, Pensamiento crítico.

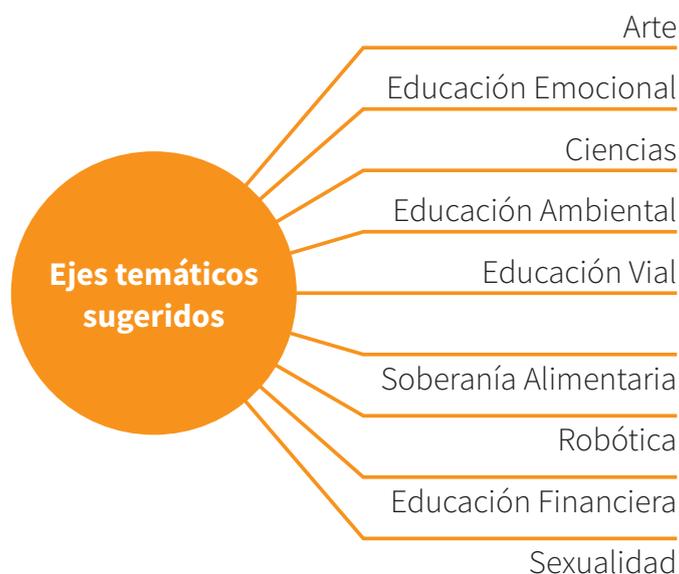
Competencia específica: Integración de Saberes

- Relacionar, vincular y aplicar conocimientos, técnicas, herramientas, recursos o habilidades para desarrollar sus proyectos y alcanzar sus objetivos.
- Crear, producir y comunicar los resultados utilizando diversos lenguajes que se adecúan al tipo de información y conocimiento que contiene el proyecto.
- Manifestar e integrar en el proceso de aprendizaje, aspectos afectivos que intervienen en sus procesos cognitivos y en el vínculo con sus pares para la construcción de su subjetividad.

Estas competencias específicas se vinculan directamente con las generales: Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Pensamiento computacional, Pensamiento creativo, Comunicación, Relación con otros, Pensamiento científico.

Ejes temáticos sugeridos¹

A modo de sugerencia se adjuntan posibles ejes, sin que esto implique el abordaje de todos ni excluya el tratamiento de otras temáticas, respondiendo así a las líneas de políticas educativas que refieren a la autonomía, la contextualización, la adecuación y la flexibilidad.



Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos.

Tal como lo enuncia el documento *Orientaciones para el abordaje: autonomía curricular*

La autonomía curricular que se concreta en la dimensión de gestión pedagógica del centro educativo faculta a las direcciones escolares, junto con sus colectivos docentes y no docentes, a la elaboración de un plan de desarrollo institucional que se adecue al contexto, con optimización de tiempos pedagógicos, desestructuración áulica como espacio de aprendizaje y distribución y maximización de recursos. En este plan, los estudiantes y sus trayectorias educativas son los protagonistas. Así, se espera que una mayor autonomía en los centros educativos se traduzca en la mejora del desempeño del estudiantado.

Transformar las instituciones educativas también exige pensar, priorizar y diseñar proyectos educativos o curriculares de centro teniendo en cuenta la autonomía con la que estos organizan los procesos y opciones, fundamentando, justificando y enaltecendo aspectos propios a su realidad, enclave y posibilidades. (...) Asimismo, el proyecto se transforma en una vía para ampliar la profesionalización docente y fomentar la personalización de los aprendizajes (Bolívar, 2019), ya que es una oportunidad para involucrar a los docentes en el descubrimiento de la necesidad de desarrollar modelos distintos de enseñanza». (ANEP, 2023, p. 10)

¹ A modo de ejemplo, se tomaron tres ejes de los sugeridos para diseñar posibles talleres en las diferentes modalidades.

El taller habilita un espacio de aprendizaje colaborativo donde la división del trabajo y la cooperación se complementan. Los estudiantes aprenden haciendo, involucrando su cuerpo, experimentando, ensayando y probando, donde el error es parte del proceso y habilita la toma de decisiones para resolverlo generando así nuevos aprendizajes.

Metodologías activas

Se entiende como metodologías activas a las técnicas que permiten activar una clase, fomentando la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la aplicación de los contenidos o el desarrollo de competencias. (ANEP, 2023, pp. 13-14)

Para generar aprendizajes es fundamental tanto la motivación como el método de enseñanza. El docente desde su rol considerará la metodología a emplear de acuerdo a los saberes de su grupo, tiempos y estilos de aprendizaje, tomando las decisiones didácticas que considere que permitirán la construcción de aprendizajes en clave de competencias.

Algunos aspectos a considerar son: los tiempos, el cronograma, los agrupamientos, formas de organización y uso de los diversos espacios institucionales.

Los estudiantes participan intercambiando experiencias y opiniones con sus docentes y compañeros. Observan, manipulan, aportan, argumentan, intercambian, discuten, y lo hacen investigando, explorando, siendo artífices de su propio aprendizaje. Se espera que estos estudiantes activos y conscientes sean los que mejor desarrollen su potencialidad. Estos estudiantes crecen en autonomía, en pensamiento crítico y en disposición colaborativa, así como también en habilidades y destrezas técnicas. Por ello se considera imprescindible transformar todo lo que sea necesario para que los estudiantes se conviertan en los verdaderos protagonistas de sus procesos de construcción del saber. (ANEP, 2023, p. 15)

En esto juegan un papel fundamental las metodologías activas. Cada una de ellas tiene sus propias características pero comparten la idea que los estudiantes participan activamente en su proceso de construcción del conocimiento.

Sugerencias:

- STEAM
- Metodología lúdica: escenarios lúdicos, gamificación, juegos sensoriales
- Cultura maker
- ABP, ABPr, ABR

Vinculaciones posibles: Clubes de ciencias, Tónicas en red, Pensamiento computacional.

A modo de ejemplo, se presentan algunas propuestas.

1. Taller de Ciencias: comunicación de saberes

La siguiente ejemplificación busca ser lo suficientemente flexible como para poder ser situada en cualquiera de los ciclos/tramos y grados de Educación Primaria. Planificada en el marco de una propuesta de investigación en el aula cuyo punto de partida sea por ejemplo, un contenido de Ciencias del Ambiente: Biología/Astronomía.

La persona mejora la transferencia del conocimiento, habilidades y actitudes a otros entornos y situaciones, lo que le permite trascender los límites disciplinares y los de las competencias. (ANEP, 2022, p. 48)

Modalidad del taller: Horizontal (abarca o comprende a quienes enseñan o cursan un mismo año de estudios)

Eje temático enfatizado de los ejes sugeridos en este documento: Ciencias

Espacios y unidades curriculares que se pueden vincular en este taller:

- **Espacio Científico-Matemático** - Ciencias del Ambiente (Astronomía/Biología)
- **Espacio Creativo-Artístico** - Artes visuales y plásticas; Música
- **Espacio de Comunicación** - Lengua Española; Segundas Lenguas
- **Espacio Técnico-Tecnológico** - Tecnología Educativa

Competencias específicas	Criterios de logro tentativos ²	Metas de aprendizaje tentativas
Integración de Saberes Relaciona, vincula y aplica conocimientos, técnicas, herramientas, recursos o habilidades para desarrollar sus proyectos y alcanzar los objetivos.	Diseña y crea formas de representación de saberes abordados en los diferentes espacios curriculares, vinculando conocimientos para comunicar aprendizajes construidos y procesos transitados.	Los estudiantes seleccionarán los formatos pertinentes para comunicar sus saberes. Los estudiantes elaborarán productos creativos a través de los cuales vincularán y comunicarán saberes y procesos.
Autonomía y Trabajo Colaborativo Explora y elige el uso de los espacios, los tiempos, los materiales necesarios y las formas de presentar o comunicar los resultados de sus producciones. Representa, se posiciona y aporta desde diferentes roles en el equipo, en función de una meta común.	Interviene, propone y crea, realizando aportes que enriquecen el trabajo en equipo.	Los estudiantes seleccionarán con autonomía progresiva, los contenidos, los lenguajes y los soportes y herramientas para comunicar. Los estudiantes reconocerán y reflexionarán sobre la importancia de los aportes individuales para la construcción colectiva.

2 Los criterios de logro y las metas de aprendizaje se crean de forma colaborativa en territorio.

Metodología: Steam, cultura maker (con posible, aunque no indispensable, vinculación a clubes de ciencias)

Actividades sugeridas:

Presentación del reto: Idear la planificación de una «exposición de saberes» en el marco de investigaciones desarrolladas en el aula.

Organización de los equipos de trabajo: En función de las fortalezas individuales para representar y comunicar, y de los productos finales, los estudiantes podrán tomar, por ejemplo, los siguientes roles:

- expositores orales (para Lengua Española y para Segundas Lenguas)
- dibujantes / ilustradores / fotógrafos
- compositores/ intérpretes
- diseñadores a través de herramientas web
- organizadores y ambientadores
- maquetistas / modelistas

Considerando el planteo de Izquierdo y Sanmartí (1998), las ciencias son ideas sobre el Mundo y estas ideas se estructuran formando teorías. Toda teoría científica ha de estar relacionada con hechos, pero esta correlación es abstracta y solo se puede evidenciar a través de mediadores, es decir signos o lenguaje multimodal: palabras, dibujos, expresiones matemáticas, construcciones bi- o tridimensionales. Solo así puede ser comunicada y compartida por otros. Solo así las ideas toman cuerpo. Aprender ciencias es irse apropiando de los lenguajes que constituyen la cultura científica construida a lo largo de siglos: el lenguaje gráfico, esquemas, dibujos, representaciones, símbolos, expresiones matemáticas propias de la lógica interna de cada disciplina.

2. Soberanía alimentaria

Esta secuencia, cuyo objetivo es la construcción de dispositivos de cultivo para producción familiar de hortalizas, se inscribe en una planificación más amplia. En esta se deberían tratar conceptos y contenidos vinculados a Agroecología y Soberanía Alimentaria de forma de ofrecer a los estudiantes un contexto válido del que emerja la elaboración de dispositivos como **situación auténtica**.

Modalidad del taller: Vertical (comprende cursos de diferentes años pero integrados para realizar un proyecto común). Sugerido para el Tramo 4 (5.º y 6.º grado)

Espacios y unidades curriculares que se pueden vincular en este taller:

- **Espacio Científico Matemático** - Ciencias del Ambiente (Biología); Ciencias de la Tierra y el Espacio; Geografía

Competencias específicas	Criterios de logro tentativos ³	Metas de aprendizaje tentativas
<p>Integración de Saberes</p> <p>Relaciona, vincula y aplica conocimientos, técnicas, herramientas, recursos o habilidades para desarrollar sus proyectos y alcanzar los objetivos.</p>	<p>Diseña y construye y experimenta con diferentes dispositivos de cultivo e identifica la efectividad de estos, a través del control de variables en la producción de hortalizas.</p>	<p>Los estudiantes vincularán conocimientos y técnicas sobre agroecología para diseñar dispositivos de cultivo.</p> <p>Los estudiantes construirán colectivamente los dispositivos diseñados, relacionando conocimientos, ideas y recursos para lograr un fin común.</p> <p>Los estudiantes experimentarán en territorio con los prototipos existentes, recopilando datos y analizando resultados en función de variables seleccionadas colectivamente para comprobar su efectividad.</p>
<p>Autonomía y Trabajo Colaborativo</p> <p>Explora y elige el uso de los espacios, los tiempos, los materiales necesarios y las formas de presentar o comunicar los resultados de sus producciones.</p> <p>Representa, se posiciona y aporta desde diferentes roles en el equipo, en función de una meta común.</p>	<p>Explora, elige y aplica saberes sobre técnicas de cultivo en la selección de espacios, herramientas y recursos.</p> <p>Aporta ideas fundamentadas en sus saberes relacionados a producción orgánica en instancias de intercambio con pares.</p>	<p>Los estudiantes identificarán y seleccionarán de forma autónoma y colaborativa: el lugar conveniente para la construcción del dispositivo, las herramientas adecuadas y los recursos necesarios para construir los dispositivos de cultivo.</p> <p>Los estudiantes argumentarán las decisiones tomadas durante las diferentes etapas del proceso para intercambiar con diferentes actores de la comunidad.</p> <p>Los estudiantes comunicarán sus saberes, para promover la producción familiar y el manejo de semillas criollas.</p>

3 Los criterios de logro y las metas de aprendizaje se crean de forma colaborativa en territorio.

Metodología: Aprendizaje basado en retos

Temas y contenidos posibles:

- Agroecología: concepto. Impacto ambiental.
- Derecho a la alimentación.
- Soberanía alimentaria: conceptualización. Técnicas.
- Cultivos orgánicos y producción familiar vs. producción a gran escala.
- Sustentabilidad.
- Red de Semillas Criollas.
- Método científico: identificación y control de variables. Mediciones y registros (Lenguaje multimodal). Planteo y refutación de hipótesis. Análisis de evidencia. Elaboración de conclusiones.
- Calendario de siembra.

Trabajo por grupos de interés

Actividades sugeridas:

- **Presentación del reto:** Producir vegetales orgánicos utilizando semillas criollas.
- **Organización del equipo de trabajo** (según el interés de los estudiantes, la participación es opcional).
- **Plan de trabajo:** elaboración colaborativa, el docente participa integrando y organizando las ideas que los estudiantes plantean.

3. Taller de sexualidad

La Organización Mundial de la Salud define a la sexualidad como «un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de toda su vida. Abarca el sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual» (OMS, 2006).

La educación sexual es crucial para brindar información precisa, prevenir riesgos para la salud, promover relaciones saludables, fomentar el respeto y la aceptación, y empoderar a las personas con respecto a su sexualidad. Una educación sexual adecuada contribuye a una sociedad más informada, saludable y equitativa. (ANEP, 2017, p. 11)

Es importante la comunicación con las familias previo al abordaje de este tema para tener en cuenta los posibles prejuicios y valoraciones que puedan generarse, ya que pueden aflorar emociones como la vergüenza, el pudor y la resistencia.

Este es un tema que requiere, para su desnaturalización, de un tratamiento secuenciado y frecuente, ya que los roles y estereotipos de género son una construcción cultural, producto de una sociedad en un determinado tiempo histórico.

Modalidad taller: Total (consiste en incorporar a todos los docentes y estudiantes de un centro educativo en un programa o proyecto)

Eje temático enfatizado de los ejes sugeridos en este documento: Sexualidad

Espacios y unidades curriculares que se pueden vincular en este taller:

Espacio Científico Matemático - Ciencias del Ambiente (Biología)

Espacio Ciencias Sociales y Humanidades - Formación para la Ciudadanía

Competencias específicas	Criterios de logro tentativos ⁴	Metas de aprendizaje tentativas
<p>Integración de Saberes</p> <p>Relaciona, vincula y aplica conocimientos, técnicas, herramientas, recursos o habilidades para desarrollar sus proyectos y alcanzar los objetivos.</p>	<p>Adquiere y aplica hábitos con relación al cuidado de su propio cuerpo y el de los demás, proponiendo y comunicando acciones saludables.</p>	<p>Los estudiantes aplicarán hábitos de higiene y cuidados del cuerpo, necesarios para lograr una vida saludable.</p> <p>Los estudiantes comunicarán sus saberes a través de lenguajes multimodales para socializar acciones saludables.</p>
<p>Autonomía y Trabajo Colaborativo</p> <p>Valora y reconoce otras ideas y posturas para elaborar y reelaborar las suyas aportando a la construcción de una identidad colectiva que lo empodera como partícipe y actor de una comunidad.</p>	<p>Reconoce y valora las diferentes construcciones sociales que obran como estereotipos de género en la comunidad de la que forma parte.</p>	<p>Los estudiantes reconocerán los estereotipos para desnaturalizarlos y ejercer plenamente sus derechos respetando los derechos de todos.⁵</p> <p>Los estudiantes valorarán las diferentes voces y posturas participando de los acuerdos, para lograr vínculos saludables.</p>

Metodología: Aprendizaje basado en retos. Lúdica.

Actividades sugeridas:

- Proponer rincones de juego como por ejemplo: taller mecánico, carpintería, peluquería, cocina, maquillaje, disfraces, entre otros que permitan representar diferentes roles sociales y la desestructuración de modelos pudiendo dar apertura al debate sobre los estereotipos.
- Seleccionar cuentos tradicionales con los estudiantes donde se identifiquen los estereotipos relacionados a cada personaje.
- Intercambio y debate sobre los diferentes roles en la sociedad asociados a los estereotipos.

⁴ Los criterios de logro y las metas de aprendizaje se crean de forma colaborativa en territorio.

⁵ El presente ejemplo es para el desarrollo de la primera meta escriturada referida a los estereotipos.

Posibles productos de un taller de sexualidad podrían ser:

- Diseño de juego de carril/avance en pequeños grupos con casilleros que interpelen los distintos estereotipos sociales referentes al tema.
- Confección de un boletín/folletos informativo.
- Diseño de revista digital/blog.
- Obras de teatro/títeres donde se representen los roles y situaciones de la vida cotidiana, para favorecer vínculos saludables.

Bibliografía sugerida

- Liguore, L. y Noste, M. I. (2010). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Homo Sapiens.
- Origlio, F. (2022). *La alfabetización cultural en la escuela infantil*. Camus.
- Rostan, E. (coord.). (2018). *Leer y escribir en las áreas de conocimiento*. Camus.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- ANEP. (2017). *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/propuesta-did%C3%A1ctica-para-el-abordaje-de-la-educaci%C3%B3n-sexual-en-educaci%C3%B3n-inicial-y>
- ANEP. (2022). *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformaci-n-educativa/marco-curricular-nacional>
- ANEP. (2023). *Orientaciones para el abordaje: Autonomía Curricular*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/Orientaciones%20-%20Autonom%C3%ADa%20curricular_final.pdf
- Fröebel, F. (1826). *La educación del hombre*.
- Izquierdo, M. y Sanmartí, N. (1998). Enseñara a leer y a escribir textos de Ciencias Naturales. En J. Jorba, I. Gómez y A. Pratt. *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Defining sexual health*. https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=2136:2009-defining-sexual-health&Itemid=0&lang=es

