



PROGRAMAS
DE ESTUDIO 2011
GUÍA PARA EL MAESTRO

Educación Básica
Primaria

Segundo grado

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Alonso Lujambio Irazábal

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA
José Fernando González Sánchez

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR
Leopoldo Felipe Rodríguez Gutiérrez

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA DE MAESTROS EN SERVICIO
Leticia Gutiérrez Corona

DIRECCIÓN GENERAL DE MATERIALES EDUCATIVOS
María Edith Bernáldez Reyes

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Juan Martín Martínez Becerra

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA
Rosalinda Morales Garza

PROGRAMAS
DE ESTUDIO 2011
GUÍA PARA EL MAESTRO

Educación Básica
Primaria

Segundo grado

Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGCMS), que pertenecen a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La Secretaría de Educación Pública agradece la participación, en la elaboración de este documento, de las maestras y los maestros de educación primaria, especial e indígena, los directivos, los coordinadores estatales de Asesoría y Seguimiento, los responsables de Educación Especial, los responsables de Educación Indígena, y el personal técnico y de apoyo de las entidades federativas, así como las aportaciones de académicos y especialistas de instituciones educativas nacionales y de otros países.

PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011

COORDINACIÓN GENERAL DGDC

Leopoldo Felipe Rodríguez Gutiérrez

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Noemí García García

RESPONSABLES DE CONTENIDOS

ESPAÑOL: Miguel Ángel Vargas García y Antonio Blanco Lerín • MATEMÁTICAS: Hugo Balbuena Corro • EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD: María Elena Hernández Castellanos, César Minor Juárez, Jorge Montañó Amaya, Víctor Francisco Avendaño Trujillo, Felipe Bonilla Castillo y Verónica Arista Trejo • FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA: José Ausencio Sánchez Gutiérrez • EDUCACIÓN FÍSICA: Rosalía Marisela Islas Vargas y Juan Arturo Padilla Delgado • EDUCACIÓN ARTÍSTICA: Eduardo Alejandro Hernández López

REVISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Enrique Morales Espinosa, Rosa María Nicolás Mora y Natividad Rojas Velázquez

COORDINACIÓN EDITORIAL

Gisela L. Galicia

COORDINACIÓN DE DISEÑO

Marisol G. Martínez Fernández

CORRECCIÓN DE ESTILO

Rubén Cortez Aguilar, Rubén Fischer, Octavio Hernández Rodríguez, Erika Lozano Pérez y Sonia Ramírez Fortiz

DISEÑO DE INTERIORES

Marisol G. Martínez Fernández

FORMACIÓN

Víctor Castañeda y Lourdes Salas Alexander

GUÍA PARA EL MAESTRO

COORDINACIÓN GENERAL DGCMS

Leticia Gutiérrez Corona

COORDINACIÓN ACADÉMICA

Jessica Baños Poo, Jesús Pólito Olvera, Reyna Guadalupe Pardo Camarillo, María Teresa Vázquez Contre-ras, Adriana Goretty López Gamboa, Omar Alejandro Méndez Hernández, María del Pilar Salazar Razo y Ana Francisca Juárez Hernández

RESPONSABLES DE CAMPOS DE FORMACIÓN

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: Laura Lima Muñiz, María Luisa Díaz González, Celia Díaz Argüero y Enrique Lepe García • PENSAMIENTO MATEMÁTICO: Rosa María Farfán Márquez, Guadalupe Cabañas Sánchez y Ricardo Cantoral Uriza • EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL: Alfredo Arnaud Bobadilla, Carmen Alicia Jiménez Martínez, María Estela del Valle Guerrero y Ricardo Díaz Beristain • DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA: Silvia Lourdes Conde Flores, Ivonne Klein Kreisler y Gabriela Asunción Barba Martínez

COORDINACIÓN DE DISEÑO

Mario Enrique Valdes Castillo

CORRECCIÓN DE ESTILO

María del Consuelo Yerena Capistrán y Wilma Odette Bertin Riess

DISEÑO DE FORROS E INTERIORES

Mario Enrique Valdes Castillo

FORMACIÓN

Mónica Zavala Medina

PRIMERA EDICIÓN, 2011

D. R. © Secretaría de Educación Pública, 2011, Argentina 28, Centro, C.P. 06020, Cuauhtémoc, México, D. F.

ISBN: en trámite

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO/Prohibida su venta

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Presentación | 7 |
| PROGRAMAS DE ESTUDIO 2011 | |
| Introducción | 11 |
| Español | 13 |
| Matemáticas | 67 |
| Exploración de la Naturaleza y la Sociedad | 87 |
| Formación Cívica y Ética | 115 |
| Educación Física | 149 |
| Educación Artística | 175 |

GUÍA PARA EL MAESTRO

| | |
|---|-----|
| Introducción | 195 |
| Campo de formación Lenguaje y comunicación | 215 |
| Campo de formación Pensamiento matemático | 267 |
| Campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social | 311 |
| Campo de formación Desarrollo personal y para la convivencia | 351 |

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), pone en las manos de maestras y maestros los *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado*.

Un pilar de la Articulación de la Educación Básica es la RIEB, que es congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del Sistema Educativo Nacional establecidos en los artículos Primero, Segundo y Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la Ley General de Educación. Esto se expresa en el Plan de estudios, los programas y las guías para los maestros de los niveles de preescolar, primaria y secundaria.*

La Articulación de la Educación Básica se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal.

Los Programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de sus contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y

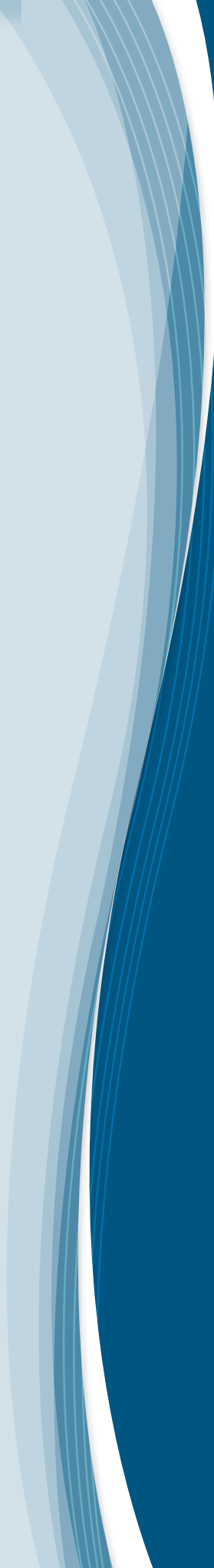
* En los programas de estudio 2011 y las guías para las educadoras, las maestras y los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública emplea los términos: niño(s), adolescentes, jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s) y docente(s), aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y los planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género.

aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias con el fin de que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que le demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia, y en un mundo global e interdependiente.

La Guía para maestras y maestros se constituye como un referente que permite apoyar su práctica en el aula, que motiva la esencia del ser docente por su creatividad y búsqueda de alternativas situadas en el aprendizaje de sus estudiantes.

La SEP tiene la certeza de que los *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Segundo grado* será de utilidad para orientar el trabajo en el aula de las maestras y los maestros de México, quienes a partir del trabajo colaborativo, el intercambio de experiencias docentes y el impacto en el logro educativo de sus alumnos enriquecerán este documento y permitirá realizar un autodiagnóstico que apoye y promueva las necesidades para la profesionalización docente.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Programas de estudio 2011

INTRODUCCIÓN

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) presenta áreas de oportunidad que es importante identificar y aprovechar, para dar sentido a los esfuerzos acumulados y encauzar positivamente el ánimo de cambio y de mejora continua con el que convergen en la educación las maestras y los maestros, las madres y los padres de familia, las y los estudiantes, y una comunidad académica y social realmente interesada en la Educación Básica.

Con el propósito de consolidar una ruta propia y pertinente para reformar la Educación Básica de nuestro país, durante la presente administración federal se ha desarrollado una política pública orientada a elevar la calidad educativa, que favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; coloca en el centro del acto educativo al alumno, el logro de los aprendizajes, los Estándares Curriculares establecidos por periodos escolares, y favorece el desarrollo de competencias que le permitirán alcanzar el perfil de egreso de la Educación Básica.

La RIEB culmina un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la Educación Básica, que se inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de Educación Secundaria y en 2009 con la de Educación Primaria, y consolida este proceso aportando una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes.

La Reforma de la Educación Primaria se sustenta en numerosas acciones, entre ellas: consultas con diversos actores, publicación de materiales, foros, encuentros, talleres, reuniones nacionales, y seguimiento a las escuelas; se inició en el ciclo escolar 2008-2009, con la etapa de prueba en aula en 4 723 escuelas, de las cuales se obtuvieron opiniones y sugerencias para ajustar y contar en la actualidad con un currículo actualizado, congruente, relevante, pertinente y articulado en relación con los otros dos niveles que conforman la Educación Básica (preescolar y secundaria).

La acción de los docentes es un factor clave, porque son quienes generan ambientes, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias.

La RIEB reconoce, como punto de partida, una proyección de lo que es el país hacia lo que queremos que sea, mediante el esfuerzo educativo, y asume que la Educación Básica sienta las bases de lo que los mexicanos buscamos entregar a nuestros hijos: no cualquier México, sino el mejor posible.

La Secretaría de Educación Pública valora la participación de maestros, directivos, asesores técnico pedagógicos, estudiantes y sus familias, así como de la sociedad en general en el desarrollo del proceso educativo, por lo que les invita a ponderar y respaldar el aporte de los Programas de estudio 2011 de Educación Primaria en el desarrollo de las niñas, los niños y los adolescentes de nuestro país.



Español

PROPÓSITOS

Propósitos de la enseñanza del Español en la Educación Básica

La apropiación de las prácticas sociales del lenguaje requiere de una serie de experiencias individuales y colectivas que involucren diferentes modos de leer, interpretar y analizar los textos; de aproximarse a su escritura y de integrarse en los intercambios orales. Por ello, los propósitos para el estudio del Español en la Educación Básica son que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera activa en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje para la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo.

Propósitos de la enseñanza del Español en la educación primaria

Si bien la educación primaria no representa para los alumnos el inicio del aprendizaje ni la adquisición de la oralidad, la lectura y la escritura, sí es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita.

Durante los seis grados de educación primaria, los alumnos participan en diferentes prácticas sociales del lenguaje, con las cuales encuentran oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas. La educación primaria recupera lo iniciado en la educación preescolar, respecto de la enseñanza de la lengua, y sienta las bases para el trabajo en secundaria. Así, la escuela primaria debe garantizar que los alumnos:

- Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- Participen en la producción original de diversos tipos de texto escrito.
- Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- Conozcan y valoren la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país.
- Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios.

ESTÁNDARES DE ESPAÑOL

Los Estándares Curriculares de Español integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo. Se agrupan en cinco componentes, cada uno refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Segundo periodo escolar, al concluir el tercer grado de primaria, entre 8 y 9 años de edad

El periodo, trascendental en la formación, sienta las bases para garantizar el éxito educativo porque al aprender a leer y escribir en un contexto de alfabetización inicial los alumnos tienen la posibilidad de emplear el lenguaje como herramienta de comunicación para seguir aprendiendo.

Los alumnos logran leer en forma autónoma una diversidad de textos con múltiples propósitos: aprender, informarse o divertirse; emplean la escritura para comunicar ideas, organizar información y expresarse. Entienden que leer y escribir requiere adoptar modalidades diferentes, de acuerdo con el tipo de texto que se lee o el propósito con el cual se escribe.

Su conocimiento sobre el funcionamiento y uso del lenguaje se relaciona con la necesidad de que sus producciones orales y escritas sean comprendidas, por lo que participan en eventos comunicativos orales y presentan información de acuerdo con un orden e introducen explicaciones y generan argumentos. Este trabajo evidencia su preferencia por ciertos temas y autores y consolida su disposición por leer, escribir, hablar y escuchar, para trabajar, llegar a acuerdos y, en particular, seguir aprendiendo, lo que les permite desarrollar un concepto positivo de sí mismos como usuarios del lenguaje.

1. Procesos de lectura e interpretación de textos

- 1.1. Lee de manera autónoma una variedad de textos, con diversos propósitos: aprender, informarse, divertirse.
- 1.2. Infiere el contenido de un texto a partir de los índices, encabezados, títulos y subtítulos.
- 1.3. Comprende la trama y/o argumentos expuestos en los textos.
- 1.4. Identifica las características generales de los textos literarios, informativos y narrativos, considerando su distribución gráfica y su función comunicativa.
- 1.5. Distingue elementos de la realidad y de la fantasía en textos literarios.
- 1.6. Identifica los textos adecuados y los fragmentos específicos para obtener, corroborar o contrastar información sobre un tema determinado.
- 1.7. Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información e identifica fragmentos del texto para responder éstas.
- 1.8. Investiga, selecciona y organiza información para comunicar a otros, acerca de diversos temas.
- 1.9. Lee una variedad de textos literarios y distingue algunas diferencias: poesía, guiones de teatro, novelas y cuentos cortos.
- 1.10. Desarrolla criterios personales para la elección o recomendación de un texto de su preferencia.
- 1.11. Muestra fluidez al leer en voz alta.
- 1.12. Interpreta adecuadamente, de manera cercana a la convencional, los signos de puntuación en la lectura: punto, coma, signos de exclamación, signos de interrogación, guión y tilde.

2. Producción de textos escritos

- 2.1. Emplea la escritura para comunicar sus ideas y organizar información sobre temas diversos de manera autónoma.
- 2.2. Entiende que los diferentes tipos de texto requieren formas particulares de escritura, por lo que adapta sus producciones al tipo de texto que elabora.
- 2.3. Recupera información de diferentes fuentes y las emplea para desarrollar argumentos al redactar un texto.
- 2.4. Realiza las adaptaciones necesarias al lenguaje oral para producir textos escritos.
- 2.5. Ordena las oraciones de un texto escrito de manera coherente.
- 2.6. Escribe y considera al destinatario al producir sus textos.
- 2.7. Valora la importancia de la revisión y corrección para mejorar los textos producidos y lograr su comprensión.
- 2.8. Describe un proceso, fenómeno o situación en orden cronológico.
- 2.9. Establece relaciones de causa y efecto al describir, narrar o explicar una serie de eventos en un texto.
- 2.10. Emplea convencionalmente el uso de mayúsculas y puntuación en párrafos.
- 2.11. Emplea juegos del lenguaje para introducir elementos de humor en textos escritos con dicho propósito.
- 2.12. Completa formularios para realizar diversos trámites (préstamo bibliotecario y permisos de salida, entre otros).

3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos

- 3.1. Comunica sus ideas y escucha a sus compañeros con atención y respeta turnos al hablar.
- 3.2. Expone información de manera oral y considera la que otros le proporcionan para enriquecer su conocimiento.
- 3.3. Comprende la importancia de comunicarse eficientemente al exponer sus ideas y argumentos, y al presentar información.
- 3.4. Presenta información atendiendo al orden de exposición o secuencia del discurso.
- 3.5. Describe de forma oral situaciones, personas, objetos, lugares, acontecimientos y escenarios simples de manera efectiva.
- 3.6. Sostiene una conversación en la que explica y argumenta sus preferencias o puntos de vista.

4. Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje

- 4.1. Utiliza la lectura y la escritura con fines específicos dentro y fuera de la escuela.
- 4.2. Conoce y aplica las convenciones ortográficas al escribir palabras con dígrafos y sílabas complejas.
- 4.3. Conoce el uso de las letras mayúsculas al escribir nombres propios e identifica los párrafos a partir de marcadores textuales, como mayúsculas y punto final.
- 4.4. Comprende la función de los textos instructivos al seguir instrucciones para resolver tareas cotidianas.
- 4.5. Identifica pistas para precisar la ortografía de palabras de una misma familia léxica, con ayuda del docente.
- 4.6. Emplea el orden alfabético en índices y diccionarios para localizar información.
- 4.7. Introduce la puntuación adecuada para oraciones o elementos de un listado.
- 4.8. Emplea diccionarios para verificar la ortografía de una palabra.

5. Actitudes hacia el lenguaje

- 5.1. Identifica y comparte su gusto por algunos temas, autores y géneros literarios.
- 5.2. Desarrolla disposición por leer, escribir, hablar o escuchar.
- 5.3. Desarrolla una actitud positiva para seguir aprendiendo por medio del lenguaje escrito.
- 5.4. Emplea el lenguaje para expresar ideas, emociones y argumentos.
- 5.5. Reconoce y valora las ventajas de hablar más de un idioma para comunicarse con otros, interactuar con los textos y acceder a información.
- 5.6. Reconoce y valora la existencia de otras lenguas que se hablan en México.
- 5.7. Trabaja colaborativamente, escucha y proporciona sus ideas, negocia y toma acuerdos al trabajar en grupo.
- 5.8. Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como lector, escritor, hablante u oyente; además desarrolla gusto por leer, escribir, hablar y escuchar.

ENFOQUE DIDÁCTICO

Las propuestas curriculares impulsadas a partir de 1993 han tenido como prioridad que los alumnos participen en situaciones comunicativas (oralidad, lectura y escritura), con propósitos específicos e interlocutores concretos. Consecuentemente, el acercamiento de los alumnos al conocimiento y el uso eficiente de diversos tipos textuales adquiere relevancia; por lo que a partir de dicha reforma curricular, y hasta la fecha, se da un importante avance en la concepción del aprendizaje y la enseñanza de la lengua.

Algunas de las concepciones en las propuestas curriculares en Español, iniciadas en 1993, y que prevalecen en la propuesta actual son:

- Los alumnos son sujetos inteligentes susceptibles de adquirir, bajo procesos constructivos, el conocimiento y los usos de las diferentes manifestaciones sociales del lenguaje.
- La lengua, oral y escrita, es un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social; por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social.
- El lenguaje en la escuela tiene dos funciones: es un objeto de estudio y un instrumento fundamental para el desarrollo del aprendizaje y la adquisición de conocimientos en diversas áreas.
- El centro de atención del proceso educativo es el aprendizaje del alumno.

- Se toma como unidad privilegiada para el análisis, adquisición y uso de la lengua (oral y escrita) al texto; lo que permite participar en los contextos de uso y función de la lengua, y analizar sus unidades menores (fonema, letra, palabra y oración); situación que facilita no sólo trabajar los contenidos relativos a la alfabetización inicial –enseñanza de la lectura y la escritura–, sino también el análisis y la descripción del lenguaje (aspectos gramaticales y semánticos).

En la presente propuesta curricular estos principios y aspectos relativos a la concepción de la lengua, su aprendizaje, su enseñanza y uso siguen vigentes; no obstante, presentan una innovación en cuanto a la manera en que se organiza y trata la asignatura, debido a que se utilizan como vehículo las *prácticas sociales del lenguaje*. Éstas permiten que los temas, conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos, lo que facilita recuperar los usos sociales del lenguaje en la escuela. La implementación en el aula de estas prácticas sociales del lenguaje toma forma por medio de los proyectos didácticos, los cuales son fortalecidos a través de las actividades permanentes que diseña el docente durante el ciclo escolar.

De esta manera, el enfoque que se ha desarrollado desde 1993 en los programas de Español se mantiene en la propuesta actual, tanto en primaria como en secundaria:



Concepto de lenguaje

El lenguaje es una herramienta de comunicación para aprender, integrarse a la cultura, e interactuar en sociedad. Su uso permite obtener y dar información diversa, establecer y mantener relaciones interpersonales, expresar sensaciones, emociones, sentimientos y deseos; manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros.

El lenguaje se manifiesta en una variedad de formas que dependen de las finalidades de comunicación, los interlocutores, el tipo de texto y el medio en que se concretan. Por ejemplo, la escritura de una carta, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y el estilo propio del texto. Comprende, también, la utilización de convenciones gráficas, como la puntuación, la distribución gráfica en la página y la tipografía. De

manera semejante, una conversación requiere de entonación, intensidad, ritmo, velocidad y pausas para modular el significado de los enunciados, así como vocabulario y formas de expresión apropiados al contexto social donde la comunicación tiene lugar.

El papel de la escuela para orientar el desarrollo del lenguaje es fundamental. Por un lado, debe crear los espacios para que la dimensión social del lenguaje sea abordada y comprendida, y los alumnos desarrollen habilidades de interacción y expresión oral y escrita para comunicarse de manera eficaz en diferentes situaciones, y por otro lado aprendan a valorar la diversidad de las lenguas y sus usos.¹

A lo largo de la historia, los seres humanos han desarrollado diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje oral y escrito. Estas diversas maneras de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos, de interactuar con los textos y a partir de ellos, constituyen las prácticas sociales del lenguaje.

Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y vinculada con una situación social particular. Por ejemplo, en algunos grupos sociales las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas, y éste se establece de acuerdo con las regulaciones sociales donde tiene lugar. Así, los niños no deben dirigirse a los adultos o iniciar una conversación sin que primero hayan sido interpelados por ellos; los jóvenes hablan y gesticulan de una manera diferente cuando lo hacen entre ellos que cuando se dirigen al docente en el salón de clases. En general, la gente no habla sobre los mismos temas ni se comporta igual en un seminario académico, la mesa familiar, un debate televisivo, al hacer un trámite en una oficina, o en la defensa o acusación de alguien en un juicio.

Actualmente, el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) está modificando algunas prácticas del lenguaje escrito. Las páginas electrónicas han transformado los procedimientos de búsqueda de información e interpretación del material gráfico. El sistema de correo electrónico y las redes sociales están cambiando muchas formas de la expresión escrita, debido a que incorporan nuevos códigos de comunicación. Del mismo modo, la disponibilidad de múltiples inventarios tipográficos y recursos para transformar gráficamente los textos ha brindado la posibilidad de realizar parte del trabajo que antes estaba en manos de editores e impresores.

¹ El término *diversidad de lenguas* hace referencia al uso del español oral y escrito, al uso de las lenguas originarias de México y a la Lengua de Señas Mexicana que utiliza la comunidad de sordos de México. En este sentido, se reconoce que existen también distintas formas de expresión, por lo que cuando en este programa se menciona el uso de la lengua oral, para el caso de los alumnos sordos que emplean la Lengua de Señas Mexicana como primera lengua, esto deberá entenderse como un equivalente a la expresión manual propia de esta lengua. Asimismo, cuando se hace referencia a la escucha, debe entenderse como la capacidad del alumno sordo para observar y comprender el mensaje emitido en Lengua de Señas.

En resumen, las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Comprenden los diferentes modos de participar en los intercambios orales y analizarlos, de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos y de aproximarse a su escritura. Es en las prácticas que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos; a reflexionar sobre ellos; a identificar problemas y solucionarlos, y a transformarlos, y a crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes.

Competencias específicas de la asignatura de Español

Con el trabajo en esta asignatura se espera que los alumnos desarrollen competencias comunicativas, concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje como la habilidad para emplearlo.

Las siguientes competencias específicas de la asignatura contribuyen al desarrollo de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso de la Educación Básica:

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les permitirán seguir aprendiendo durante toda la vida. Así como para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que les permitirá expresar con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.

Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Comprende el conocimiento de las características y significado de los textos, atendiendo a su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario al que se dirigen. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características del mismo y particularidades del lector, para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca, empleando estrategias de producción diversas.

Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas, en distintos contextos, sustentada en diversas fuentes de información, escritas y orales.

Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.

Estas competencias constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos desarrollan a lo largo de la Educación Básica, a través del logro de los aprendizajes esperados.

El concepto de competencia no sólo implica la acumulación de conocimientos, sino su puesta en práctica, es decir, de su movilización. Justamente ésta es la razón por la que se ha optado por los proyectos didácticos como la modalidad de trabajo en la asignatura, los cuales son complementados por las actividades permanentes que desarrolla el docente en el aula.

Las prácticas sociales del lenguaje como vehículo de aprendizaje de la lengua

Las prácticas que integran el programa han sido seleccionadas considerando que:

- Recuperan la lengua (oral y escrita) muy próxima a como se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.
- Incrementan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.
- Permiten descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas.
- Enriquecen la manera de aprender en la escuela.

Con lo anterior, se busca que al involucrarse en diversas prácticas sociales del lenguaje los alumnos participen de manera eficaz en la vida escolar y, por supuesto, en la sociedad. Las prácticas planteadas en los programas presentan procesos de relación (interpersonales y entre personas y textos), que tienen como punto de articulación al propio lenguaje, y se caracterizan por:

- *Implicar un propósito comunicativo*: determinado por los intereses, necesidades y compromisos individuales y colectivos.
- *Estar vinculadas con el contexto social de comunicación*: determinado por el lugar, el momento y las circunstancias en que se da un evento comunicativo, según su formalidad o informalidad (escuela, oficina, casa, calle o cualquier otro espacio).
- *Consideran a un destinatario o destinatarios concretos*: se escribe y se habla de manera diferente, de acuerdo con los intereses y expectativas de las personas que leerán o escucharán. Así, se considera la edad, la familiaridad, los intereses y los conocimientos del destinatario, incluso cuando éste es uno mismo.

- *Consideran el tipo de texto involucrado:* se ajusta el formato, el tipo de lenguaje, la organización, el grado de formalidad y otros elementos, según el tipo de texto que se produce.

Organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos

Las prácticas sociales del lenguaje se han agrupado en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. Esta organización surge de las finalidades que las prácticas tienen en la vida social; si bien, no suelen estar estrictamente delimitadas, para fines didácticos se han distribuido de la manera señalada. En cada uno de los ámbitos la relación entre los individuos y los textos adquiere un matiz particular:

Ámbito de Estudio. Las prácticas sociales del lenguaje agrupadas en este ámbito tienen el propósito de apoyar a los alumnos en el desempeño de sus estudios, para que puedan expresarse oralmente y por escrito en un lenguaje formal y académico. Desde esta perspectiva, lo encaminan a leer y escribir para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplinas, así como a apropiarse del tipo de discurso en el que se expresan. Por este motivo, algunas de las prácticas en este ámbito se vinculan directamente con la producción de textos propios de las asignaturas que integran el campo de formación Exploración y comprensión del mundo natural y social.

En este ámbito, el proceso de producción de textos exige que los alumnos planeen su escritura, preparen la información y la expongan conforme el discurso que cada disciplina requiere; que expresen las ideas claramente, de acuerdo con un esquema elegido; que organicen de manera coherente el texto, delimitando temas y subtemas, definiciones, comentarios y explicaciones; que empleen un vocabulario especializado y definiciones técnicas; que citen adecuadamente las fuentes de consulta, y puedan relacionar sus opiniones con las de distintos autores. Ya que el discurso académico requiere una expresión rigurosa y está sometido a múltiples convenciones, es en este ámbito donde se propone un mayor trabajo con contenidos referentes a la estructura sintáctica y semántica de los textos, ortografía y puntuación, y su organización gráfica.

Ámbito de Literatura. En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

Si bien en este ámbito se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje, también se plantean maneras sistemáticas de trabajar los textos, por lo que

seguir un tema, género o movimiento literario son prácticas de lectura que ofrecen la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias. Asimismo, la lectura dramatizada de una obra, una práctica común en el teatro, resulta de sumo provecho para que los alumnos se involucren y entiendan el complicado proceso de dar voz a un texto.

Con el propósito de que los alumnos se acerquen a la diversidad cultural y lingüística, se propone leer obras de diferentes periodos históricos del español y la literatura hispanoamericana. Sin embargo, no se trata de que reconstruyan la historia de la lengua y la literatura, sino de propiciar un acercamiento a otros modos de ser de la lengua, los textos y los valores culturales. Así, por ejemplo, la lectura de los cuentos de diferentes periodos históricos permite entrar en contacto con otros pueblos hispanohablantes y sirve de apoyo para reflexionar sobre la diversidad del español.

Asimismo, se pretende un acercamiento del alumno a la lectura mediante el conocimiento y disfrute de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, y obtener las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen. Igualmente, se pretende desarrollar habilidades para producir textos creativos y de interés del propio alumno, en los cuales exprese lo que siente y piensa, y construya fantasías y realidades a partir de modelos literarios.

Ámbito de Participación social. Todo ser humano es sujeto de derecho desde el momento mismo de su nacimiento. La participación civil, social y política se corresponde con tres modos de ejercer la ciudadanía; por eso, es legítimo formar a los alumnos como ciudadanos. La Educación Básica debe estar dirigida a hacer de ellos personas responsables y capaces de participar en la construcción de la sociedad.

En el ámbito de Participación social, las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras maneras de comprender el mundo y actuar en él. Por eso, se han integrado diversas prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan.

La participación social también comprende el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación, por lo que la escuela no puede ignorar el impacto que ejercen. La televisión, la radio, la Internet y el periódico forman parte del contexto histórico de los alumnos, y constituyen una vía crucial en la comprensión del mundo y la formación de identidades socioculturales.

Dada la importancia que tiene el lenguaje en la construcción de la identidad, en el ámbito de Participación social se ha asignado un espacio a la investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística. El objetivo es que los alumnos comprendan su riqueza y valoren el papel que tienen en la dinámica cultural.

De esta forma, la organización de las prácticas sociales del lenguaje en ámbitos marcan el énfasis que tiene la práctica social del lenguaje y que el docente debe propiciar al desarrollar el proyecto didáctico, dependiendo a cuál de ellos pertenezca; por lo que, en los programas, el primer proyecto siempre pertenecerá al ámbito de estudio, mientras que el segundo al de literatura y el tercero a participación social, de tal manera que no se indica en cada caso dicha pertenencia. Para el caso del quinto bloque, los proyectos pertenecen a los ámbitos de Literatura y de Participación social.

El trabajo por proyectos didácticos en la asignatura

El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza que permite el logro de propósitos educativos, por medio de un conjunto de acciones, interacciones y recursos planeados y orientados a la resolución de un problema o situación concreta y a la elaboración de una producción tangible o intangible (como en el caso de las producciones orales). Con el trabajo por proyectos se propone que el alumno aprenda la experiencia directa en el aprendizaje que se busca.

Los proyectos didácticos son entendidos como actividades planificadas que involucran secuencias de acciones y reflexiones coordinadas e interrelacionadas para alcanzar los aprendizajes esperados que, en el caso de la asignatura de Español, favorecen el desarrollo de competencias comunicativas.

En el trabajo por proyectos, los alumnos se acercan a la realidad, al trabajar con problemas que les interesan. Esta forma de trabajo les permite investigar, proponer hipótesis y explicaciones, discutir sus opiniones, intercambiar comentarios con los demás, y probar nuevas ideas.

En el desarrollo de un proyecto se identifican tres grandes momentos: inicio, desarrollo y socialización. El trabajo por proyectos didácticos permite a los alumnos acercarse gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua, pues en cada momento se requiere que movilicen conocimientos previos y aprendan otros, trabajando con situaciones cercanas a la cotidianidad escolar, de tal manera que *aprenden a hacer haciendo*. Con esta organización del trabajo en el aula, los alumnos obtienen mayores logros que con otras formas de enseñanza, ya que en los proyectos didácticos el trabajo colaborativo y los intercambios comunicativos son elementos fundamentales que se adecuan a las características que tienen las prácticas sociales del lenguaje.

Con los proyectos didácticos se vincula el conocimiento del funcionamiento del lenguaje escrito con actividades significativas para los alumnos, propiciando que enfrenten situaciones comunicativas que favorezcan el descubrimiento de la funcionalidad de los tex-

tos y el manejo de los elementos que se requieren para comunicarse en cualquier ámbito social. El trabajo por proyectos en la asignatura de Español se fundamenta en:

- Lograr que la lectura y la escritura en la escuela sean analizadas y desarrolladas tal como se presentan en la sociedad.
- Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.
- Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales.

El siguiente cuadro muestra algunos ejemplos de prácticas sociales del lenguaje que mediante los proyectos didácticos se trabajan en Educación Básica:

| ÁMBITO DE ESTUDIO | ÁMBITO DE LITERATURA | ÁMBITO DE PARTICIPACIÓN SOCIAL |
|---|--|--|
| Registrar datos en tablas. | Recomendar un cuento por escrito. | Leer noticias en la prensa escrita. |
| Escribir un reportaje sobre su localidad. | Escribir poemas para compartir. | Elaborar un álbum de recuerdos de la primaria. |
| Elaborar reportes de entrevista como documentos de apoyo para el estudio. | Reseñar una novela para promover su lectura. | Leer y escribir reportajes para publicarlos. |

Los programas integran las prácticas sociales del lenguaje que se van a trabajar, acompañadas de las producciones requeridas, los temas de reflexión y los aprendizajes esperados; sin embargo, el docente es el responsable de desarrollar la planeación del proyecto didáctico, ya que en los programas se presentan elementos mínimos que debe considerar para su planeación.

Actividades permanentes

Como complemento del trabajo por proyectos, el programa propone la realización de actividades permanentes con la intención de impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura.

La denominación de actividades permanentes proviene del hecho que se desarrollan de manera continua a lo largo del ciclo escolar y se realizan regularmente; no obstante, pueden variar durante el ciclo, repetirse o ser objeto de reelaboración, en función de las necesidades del grupo.

Las actividades permanentes se desarrollan antes, durante y después de los proyectos didácticos, ya que son elementos complementarios que el docente desarrolla cuando lo considere necesario, en función del conocimiento que tenga sobre las necesidades y desarrollo particular del grupo.

El docente selecciona el momento más adecuado para implementarlas, de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y de la etapa en que se encuentren respecto de la apropiación del sistema de escritura, de tal manera que una misma actividad permanente podrá ser desarrollada por el grupo más de una vez si se considera necesario; incluso se podrá trabajar con un grupo específico de alumnos una actividad en particular que se considere importante para su aprendizaje y otra para un grupo diferente de alumnos.

Se busca que la lectura y la escritura se conviertan en un espacio donde los alumnos estén en contacto permanente con los textos y desarrollen estrategias de comprensión lectora para el análisis y manejo de la información e incrementen sus recursos discursivos, al mismo tiempo que desarrollan una actitud favorable hacia la lectura y producen textos para expresarse libremente.

Dada la diversidad de las actividades permanentes, algunas requerirán de más tiempo que otras para su realización; asimismo, algunas de ellas se realizan de manera más frecuente que otras. Por ejemplo, se espera que la lectura en voz alta de textos extensos, como cuentos o novelas del interés de los alumnos, tome un tiempo breve (alrededor de 15 minutos), pero se realizan diariamente durante el periodo que lo requiera el texto; mientras que en el caso de llevar a cabo un debate sobre un tema de interés o elaborar un resumen se realiza en una sesión, aunque es necesario considerar más tiempo.

En síntesis, las actividades permanentes contribuyen, dependiendo del grado, a:

- Comprender el sistema de escritura y las propiedades de los textos.
- Revisar y analizar diversos tipos de textos.
- Generar espacios de reflexión e interpretación del lenguaje.
- Incrementar las habilidades de lectura (desarrollar comprensión lectora).
- Fomentar la lectura como medio para aprender y comunicarse.
- Producir textos breves y lectura de diversos textos para distintos fines.

Es importante hacer notar que, por su naturaleza, las actividades permanentes no son objeto de calificación; sin embargo, pueden ser evaluadas para propiciar su mejora continua.

Actividades permanentes en primer y segundo grados

Durante el desarrollo de los proyectos, el docente de estos grados debe diseñar actividades permanentes que le permitan modelar, orientar, revisar y adecuar los procesos

de escritura y lectura de sus alumnos, propiciando la adquisición de la lengua escrita mediante la lectura y la escritura de textos completos, no de letras y palabras aisladas.

Algunos ejemplos de actividades permanentes son:

| ACTIVIDADES PERMANENTES SUGERIDAS PARA PRIMER GRADO |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Lectura de palabras.• Lectura y escritura de nombres propios.• Lectura de las actividades de la rutina diaria.• Lectura de los nombres de otros.• Juegos de mesa para anticipar lo que está escrito.• Formar palabras con letras justas.• Sobres de palabras.• Juegos para completar y anticipar la escritura de palabras.• Lectura y escritura de palabras y frases. |
| ACTIVIDADES PERMANENTES SUGERIDAS PARA SEGUNDO GRADO |
| <ul style="list-style-type: none">• Lectura de los nombres de los alumnos del grupo.• Lectura de palabras similares con estructura silábica regular e irregular.• Escritura y lectura de listados para organizar la vida escolar.• Copia y lectura de indicaciones y tareas.• Escritura y armado de palabras escritas con dígrafos.• Lectura y armado de frases cortas escritas.• Lectura de frases descriptivas que correspondan con una ilustración.• Reflexión sobre la escritura convencional de palabras de uso frecuente.• Escritura de palabras con “c” y “q”.• Leen rimas en voz alta.• Identificación de palabras escritas.• Separación convencional de palabras.• Corregir escrituras incorrectas.• Preparar crucigramas.• Reescritura de rimas. |

Papel del docente y trabajo en el aula

La relevancia de la actual labor docente radica en una ruptura con la enseñanza basada en transmitir información, administrar tareas y corregir el trabajo de los alumnos. Para promover el aprendizaje y uso del lenguaje escrito, la intervención docente bajo este enfoque supone, entre otros roles, asumirse como facilitador y guía para:

- Promover el trabajo de reflexión y análisis de los textos por parte de los alumnos, plantear preguntas o hacer aseveraciones que les permitan identificar algún aspecto de lo que leen o cómo leen; alentar a los alumnos a dar explicaciones; retarlos a lograr apreciaciones cada vez más objetivas a través de la confrontación con los propios textos o con opiniones de sus compañeros.

- Mostrar a los alumnos las estrategias que usa un lector o escritor experimentado, con el fin de hacer evidentes las decisiones y opciones que se presentan al desarrollar estas actividades. En este sentido, el docente es un referente para los alumnos y les facilita la relación con la lengua escrita.
- Dar a los alumnos orientaciones puntuales para la escritura y la lectura. Ayudarlos a centrarse en las etapas particulares de la producción de textos, como la planeación y corrección, y a usar estrategias específicas durante la lectura; por ejemplo, realizar inferencias, crear o comprobar hipótesis, entre otras.
- Fomentar y aprovechar la diversidad de opiniones que ofrece el trabajo colectivo y equilibrarlo con el trabajo individual; lo que da oportunidad para que los alumnos logren el máximo aprendizaje posible.
- Estimular a los alumnos a escribir y leer de manera independiente sin descuidar la calidad de su trabajo.

En cuanto a la promoción de la expresión oral, el docente deberá considerar los siguientes aspectos:

- Garantizar la creación de oportunidades para que todos los alumnos expresen sus ideas, identifiquen sus necesidades y las expresen de manera clara y respetuosa.
- Fomentar que expongan sus ideas o procedimientos (acertados o incorrectos), sin temor a la censura.
- Ayudarlos para escucharse entre ellos, respetando turnos de habla, a que platicuen de sus experiencias y aprovechen la información de que disponen.
- Apoyarlos a resolver problemas a través del lenguaje, la exposición de necesidades o sentimientos, la negociación y el establecimiento de acuerdos.
- Diseñar, planear y ensayar actividades *ex profeso* para la exposición de temas, con el fin de lograr progresivamente mejores resultados.

Con la labor de facilitador del docente, se espera que los alumnos dispongan de oportunidades para el aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura, aprovechando la riqueza que les proporciona el intercambio con sus compañeros.

El trabajo en el aula

Una preocupación de la mayoría de los docentes es la organización del tiempo escolar, por lo que el cumplimiento de los propósitos, contenidos y aprendizajes esperados de los programas demanda una distribución del tiempo de clase en momentos diferencia-

dos de trabajo (proyectos didácticos o actividades permanentes), así como la organización de la clase en actividades grupales, en equipo o individuales.

La apropiación de los conocimientos involucrados en las prácticas del lenguaje depende de las oportunidades para participar en diferentes actos donde se hable, lea y escriba. Para muchos alumnos, la escuela constituye el espacio privilegiado donde esto es posible, porque el docente debe promover que participen en eventos comunicativos reales en los cuales existan productos lingüísticos que satisfagan distintas necesidades.

Durante el desarrollo de un proyecto didáctico las diferentes maneras de trabajo que pueden darse son las siguientes:

- *Trabajo en grupo.* El docente favorece la participación de todos los integrantes del grupo al desarrollar una actividad, propuesta o punto de vista. El valor de esta interacción reside en la oportunidad que brinda el planteamiento de un problema nuevo para generar la reflexión de los alumnos; o para aprovechar diferentes respuestas u opiniones infantiles para enriquecer las oportunidades de reflexionar acerca del problema.
- *Trabajo en pequeños grupos.* Organizados en equipos,² los alumnos pueden enfrentar retos de escritura y lectura con un nivel de mayor profundidad que el que pudieran lograr trabajando individual o grupalmente. En esta forma de trabajo se recuperan los momentos más importantes del aprendizaje escolar, ya que se pueden confrontar puntualmente sus perspectivas acerca de un problema y ampliar su repertorio de respuestas. Bajo esta modalidad de trabajo, los alumnos aprenden a ser responsables de una tarea y a colaborar con otros aportando el máximo esfuerzo en su trabajo. Dentro de los proyectos didácticos se sugiere el trabajo cooperativo diferenciado, es decir, los integrantes de un equipo realizan actividades diferentes pero coordinadas para el logro de una tarea; por ejemplo, asumir roles simultáneos para dictar, escribir y corregir un texto. Aquí, la capacidad de coordinación del docente es fundamental, ya que deberá dar instrucciones precisas y monitorear, de manera simultánea, el trabajo de todos los equipos.
- *Trabajo individual.* Resulta útil para evaluar las posibilidades reales de los alumnos al leer o escribir un texto y conocer sus estilos y formas de trabajar. Las respuestas individuales de los alumnos también pueden aprovecharse para iniciar la ejecución de estrategias para resolver un problema, o bien, para confrontar estrategias en el trabajo colectivo posteriormente.

² Los equipos habrán de integrarse de acuerdo con las condiciones y posibilidades que se presenten en cada grupo, salón y escuela.

Si bien se pretende que a lo largo de la educación primaria y secundaria los alumnos tengan muchas y variadas oportunidades para elaborar textos propios, la reflexión sobre la lengua escrita también requiere de momentos en que el docente modela el trabajo en función de los tipos de texto y de la práctica social que se estudia. Este tipo de trabajo puede darse de dos formas:

- Actividades en que los alumnos lean textos de autores expertos y los empleen como guía o modelo. Después de varias lecturas los alumnos llegan a inferir los rasgos del tipo textual o recursos lingüísticos del autor para tratar de realizar un texto semejante o análogo.
- Actividades de escritura colectiva en que el docente funja como modelo. En esta modalidad el docente hace explícitas las decisiones que toma al escribir un texto con la intención de que los alumnos observen y analicen los diferentes problemas que enfrenta un escritor y las estrategias que emplea para resolverlos.

Uso de materiales impresos en el aula

La lectura y la escritura, como prácticas sociales del lenguaje, promueven que los impresos con que se trabaja en el aula sean diversos. Aunque los libros de texto son un auxiliar importante para el docente, es necesario ampliar la disponibilidad de otros materiales que permitan enriquecer la perspectiva cultural de los alumnos. Con el fin de favorecer esto, la Secretaría de Educación Pública ha puesto a disposición de alumnos y docentes de todos los grados de Educación Básica la Biblioteca de Aula y la Biblioteca Escolar; ambos acervos contienen materiales esenciales para incorporar a los alumnos a la cultura escrita. Incluyen textos de divulgación científica, enciclopedias y diccionarios que favorecen el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito de Estudio; asimismo, reúnen obras de distintos géneros literarios, épocas, autores, así como antologías, lo que contribuye al trabajo en el ámbito de Literatura y al desarrollo de las actividades permanentes. Cuentan con revistas y libros acerca de temáticas sociales y datos estadísticos de carácter demográfico que pueden ser útiles para el desarrollo de las prácticas vinculadas con el ámbito de Participación social.

Es importante considerar –en caso de que haya disponibilidad y acceso– el uso de computadoras y la Internet, presentes en algunas escuelas. Los docentes deben obtener el máximo beneficio que estos instrumentos ofrecen e incorporar a los alumnos en nuevas prácticas del lenguaje, como utilizar programas de cómputo para escribir y editar textos, leer en la pantalla de la computadora, buscar información en acervos electrónicos, y enviar y recibir correos electrónicos.

Lectura: estrategias para abordar e interpretar textos

Desde el inicio de la primaria es importante emplear estrategias de lectura que aseguren que los alumnos sean capaces de localizar información puntual en cualquier texto y hacer deducciones e inferencias que les permitan una mejor comprensión de lo leído. Lograr que los alumnos puedan ir más allá de la comprensión literal de lo que leen es uno de los objetivos centrales en la primaria y la secundaria. Se pretende que progresivamente realicen un mejor análisis de los textos que leen y asuman una postura frente a ellos, lo cual requiere de un trabajo sostenido a lo largo de toda la Educación Básica.

Trabajar intensamente con distintos tipos de texto, para lograr que la lectura sea una actividad cotidiana y placentera para los alumnos, implica conocer las diversas estructuras textuales existentes y sus funciones, e incrementar el vocabulario y la comprensión del lenguaje escrito al que, probablemente, no han estado expuestos en su vida cotidiana. Asimismo, es necesario lograr que los alumnos alcancen un alto grado de compromiso con lo que leen, por lo que una condición relevante para involucrarse con lo leído es relacionar el contenido con los conocimientos previos que se tengan sobre el tema. Algunas formas de impulsar la lectura con calidad consisten en:

- Leer a los alumnos, en voz alta –como parte de las actividades permanentes–, cuentos, novelas u otros materiales apropiados para su edad, procurando que sea una experiencia placentera. El docente debe seleccionar de manera apropiada los materiales para leer con sus alumnos, y que les resulten atractivos. Para ello, es importante evitar sanciones e interrogatorios hostiles sobre el contenido de los textos.
- Leer con propósitos diferentes: buscar información para realizar un trabajo escolar, satisfacer la curiosidad o divertirse, son algunos potenciales propósitos. Cada uno de ellos involucra actividades intelectuales diferentes que los alumnos deben desarrollar con el fin de llegar a ser lectores competentes.
- Organizar la Biblioteca de Aula promueve que los alumnos tengan acceso a diversos materiales de su interés. Clasificar los libros, identificar el tema y qué características son comunes a varios títulos es una actividad que no se realiza una sola vez. Conforme los alumnos logran mayor contacto y exploración de los libros, sus criterios para organizar la biblioteca van mejorando. Contar con una biblioteca organizada ayuda en las tareas de búsqueda de información y en la ubicación de un material en particular.
- Procurar y facilitar que los alumnos lleven a casa materiales para extender el beneficio del préstamo a las familias; con esto, además de identificar sus propios intereses de lectura, podrán situarse en la perspectiva de otros, porque prever y sugerir libros puede interesarles a sus padres o hermanos.

- Organizar eventos escolares para compartir la lectura y las producciones escritas de los alumnos. Por ejemplo, una “feria del libro” en donde los alumnos presenten libros con interés particular; tertulias literarias en las que se hagan lecturas dramatizadas o representaciones teatrales.
- Anticipar de qué tratará el texto y hacer un recuento de lo que los alumnos saben sobre el tema. A partir del título, palabras clave, ilustraciones y formato, los alumnos pueden reconocer el tema que aborda un material escrito (libro, volumen de enciclopedia, diccionario, cuadernillo, revista, etc.), compartir la información previa con que cuentan, y comentar y formalizar los nuevos conocimientos con la lectura.
- Predecir acerca de lo que va a tratar un texto después de la lectura de un fragmento (cómo seguirá después de un episodio, de un capítulo o de una sección, cómo acabará la historia, etc.), solicitando las razones de la predicción.
- Construir representaciones gráficas a través del dibujo, diagramas o dramatizaciones que les permitan entender mejor el contexto en que se presentan los acontecimientos de una trama o tema del texto leído.
- Hacer preguntas que los ayuden a pensar sobre el significado del texto, fijarse en pistas importantes, pensar sobre las características más relevantes, o a relacionarlo con otros textos.
- Alentar a los alumnos a construir y realizar preguntas sobre el texto y compartir sus opiniones con sus pares.

Construir estrategias para autorregular la comprensión

Al leer es importante que los alumnos se den cuenta si están comprendiendo el texto y con ello aprendan a emplear estrategias que les permitan actuar cuando su comprensión sea deficiente. Como cualquier otro conocimiento, esta toma de conciencia requiere de un proceso amplio, en el cual los docentes pueden contribuir de distintas maneras. Las siguientes son algunas sugerencias para tal fin.

- Relacionar lo que se lee con las experiencias y con los propios puntos de vista. Los alumnos pueden identificar en un texto cuáles son las partes más divertidas, emocionantes o difíciles de entender; comparar sus puntos de vista con los de sus compañeros, justificar sus opiniones y expresar qué hubieran hecho si fueran el personaje de la historia.
- Comparar diferentes versiones de una misma historia o distintos textos de un mismo autor para establecer semejanzas y diferencias.
- Relacionar diferentes partes del texto y leer entre líneas. Ayudar a los alumnos a hacer deducciones e inferencias a partir del texto, atendiendo las intenciones del

autor o de los personajes. Descubrir indicadores específicos (descripciones, diálogos y reiteraciones, entre otros) que ayuden a inferir estados de ánimo o motivaciones de un suceso en la trama.

- Deducir, a partir del contexto, el significado de palabras desconocidas. También pueden elaborar diccionarios pequeños o encontrar palabras que se relacionen con el mismo tema. Este trabajo es relevante para facilitar la reflexión sobre la ortografía de palabras pertenecientes a una misma familia léxica.

Producción de textos escritos

Al igual que leer, escribir supone un esfuerzo intelectual y un proceso amplio, por lo que los avances en la producción de textos escritos estarán significativamente relacionados con las actividades didácticas que los docentes propongan a sus alumnos. Tradicionalmente, en el aula se hacían pocas actividades de escritura con propósitos comunicativos, ya que se daba preferencia al dictado y a la copia para luego centrarse en los aspectos ortográficos. También era frecuente que cuando se pedía una “composición libre”, ésta se dejara sin revisar, o bien se evaluara sólo atendiendo aspectos periféricos de la escritura (linealidad, caligrafía, limpieza) y ortográficos. La presentación y la ortografía son importantes; sin embargo, conviene resaltar otros aspectos centrales del texto:

- El proceso mismo de la escritura de un texto; es decir, la planeación, realización y evaluación de lo escrito.
- La coherencia y cohesión en la manera de abordar el tema central del texto.
- La organización del texto a través de la puntuación, selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos.
- Secciones ordenadas del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones y la ortografía, entre otros.

Los programas hacen hincapié en actividades puntuales sobre cada uno de estos aspectos, con el fin de que los alumnos sean productores competentes de textos. Es decir, que empleen la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitan por escrito sus ideas y logren los efectos deseados en el lector. A diferencia del lenguaje hablado, la escritura tiene capacidad de comunicar permanentemente y a distancia; es decir, la persona que escribe quizá no esté en contacto directo con sus interlocutores, lo cual lleva al escritor a tomar decisiones sobre la manera más adecuada de expresarse, considerando los contextos de sus potenciales lectores.

No es frecuente que un escrito resulte satisfactorio de inmediato. Antes de elaborarlo, el escritor debe reflexionar acerca de qué quiere comunicar y cómo hacerlo; después es necesario que escriba una primera versión, que al releer podrá corregir hasta lograr el texto deseado. La producción de un texto constituye un aprendizaje complejo que debe respetarse porque implica tomar decisiones, afrontar problemas, evaluar y corregir. Durante la Educación Básica se espera que los alumnos aprendan a producir textos, lo cual supone la revisión y elaboración de diversas versiones, hasta considerar que la producción satisface los fines para los que fue realizada.

Desde los primeros grados de educación primaria deben presentarse, regular y frecuentemente, las siguientes actividades y reflexiones que conforman el proceso de escritura:

- Planear los textos antes de comenzar a escribirlos. Establecer para qué se escribe, a quién se dirige, qué se quiere decir y qué forma tendrá (organización). La lectura y el análisis de textos semejantes al que quiere lograrse constituye una fuente importante de información para planear un texto y tomar decisiones.
- Escribir una primera versión, atendiendo, en la medida de lo posible, la planeación.
- Releer el texto producido para verificar que cumpla con los propósitos establecidos y tenga suficiente claridad. Para esta actividad quizá se necesario repetir este paso varias veces, por lo que los alumnos se pueden apoyar en algún compañero que valore su borrador escrito.
- Corregir el texto atendiendo los diferentes niveles textuales: el nivel del significado (¿cumple con lo que quiere decirse?, ¿es claro?, ¿la secuencia de ideas es adecuada?, ¿es coherente?) y el nivel de las oraciones, las palabras empleadas (¿las oraciones están completas?, ¿la relación entre las oraciones y párrafos es lógica?), la ortografía, el formato, la caligrafía o legibilidad de la tipografía empleada.
- Compartir el texto con el o los destinatarios y comprobar si tuvo el efecto deseado.

Producción de textos orales: participación en diálogos y exposiciones

Hablar de uno mismo, de sus ideas o impresiones es una necesidad vital que los alumnos pueden realizar de manera espontánea en ciertas circunstancias. En las diferentes situaciones interactivas los participantes colaboran para construir significados. Las personas pueden criticar, cuestionar, estar de acuerdo, pedir aclaraciones y finalizar frases que el otro ha iniciado. Dentro de la escuela es importante que además de fomentar la participación espontánea de los alumnos, se promueva el logro de mejores maneras de comunicarse con el fin de que se les facilite satisfacer necesidades diversas y participar en la vida escolar y comunitaria.

En la mayoría de las situaciones existen grandes diferencias entre la lengua oral y la escrita. La más evidente es que la lengua oral va acompañada de gestos, movimientos, cambios e inflexiones de voz; además, en la lengua hablada generalmente se depende del contexto en que se encuentran los hablantes. Al hablar, con frecuencia repetimos algo de maneras distintas para señalar personas o cosas, o para tratar de asegurar que el que escucha comprenda lo que queremos decir. También es común que en la lengua oral los hablantes dejen frases sin completar e introduzcan frases exclamativas breves; por ejemplo, “¡Qué padre!”. La naturaleza momentánea de la lengua oral tiene efectos sobre la manera en que hablamos, mientras que la lengua escrita, al ser permanente, requiere de otro tipo de organización.

De manera semejante a la lengua escrita, los grados de formalidad de la lengua oral varían. Es decir, existen situaciones en las cuales es imprescindible mantener una situación formal (una entrevista de trabajo, por ejemplo) o, por el contrario, una informal (una reunión de amigos). A diferencia de la lengua escrita, frecuentemente se presentan situaciones en las que hay cambios bruscos de tono; por ejemplo, cuando un grupo de niños o adolescentes está conversando y entra la madre, el padre o un docente.

En ocasiones, los alumnos sólo han estado expuestos a situaciones comunicativas dentro de su familia y en ellas los roles ya están establecidos, por lo que resulta importante que la escuela ofrezca oportunidades para extender la experiencia a otras situaciones con diferentes grados y tipos de formalidad. Ejemplo de ello son explorar ideas para ordenarlas, discutir para llegar a acuerdos, tomar decisiones apropiadas o resolver problemas. A su vez, estas tareas requieren del habla ordenada, lo cual significa tomar turnos, escuchar a los otros para retomar sus ideas en la argumentación, exponer de manera clara las ideas propias, etcétera.

El trabajo por proyectos didácticos conlleva diversas actividades con la lengua oral, como:

- Seguir la exposición de otros y presentar su conocimiento o ideas de manera ordenada y completa sobre diferentes temas o procedimientos.
- Atender las peticiones de otros y solicitar servicios.
- Emplear la descripción para recrear circunstancias y comunicar con claridad sus impresiones.
- Ponerse de acuerdo aportando y escuchando ideas.
- Opinar sobre lo que otros dicen y encontrar argumentos para expresar su postura.
- Persuadir y negociar.
- Dar y atender indicaciones.
- Pedir ayuda, expresar dudas, acuerdos o desacuerdos cuando sea necesario.

Al trabajar con la lengua oral es necesario atender cuatro aspectos:

- a) *Hablar sobre temas específicos.* Permite explorar y discutir ideas, argumentar, comparar y adquirir un vocabulario específico sobre el tema del que se habla. Aquí, es importante que el docente ponga en marcha estrategias que permitan al grupo volver a retomar el tema a discusión cuando ésta se desvía.
- b) *El propósito y el tipo de habla.* La escuela debe brindar a los alumnos oportunidades de usar un lenguaje estructurado que requiere de un mayor manejo de las convenciones de la conversación habitual, por lo que es importante que los alumnos se familiaricen con los objetivos de su intervención y con las normas admitidas de hacerlo en diferentes prácticas sociales. No es lo mismo, por ejemplo, tener una discusión para llegar a un acuerdo, que argumentar una posición o exponer información a otras personas.
- c) *Diversidad lingüística.* Si bien las participaciones en eventos comunicativos orales responden a determinantes culturales, es importante que dentro de la escuela se amplíen los contextos de expresión para que los alumnos enriquezcan sus posibilidades comunicativas, respetando la variante lingüística que posean. Lo que se pretende es la promoción de un ambiente en el que los alumnos se comuniquen con confianza y seguridad, y que al mismo tiempo favorezca el aprendizaje de los variados registros de uso del lenguaje, tanto oral como escrito, con el fin de ampliar su dominio sobre diferentes contextos comunicativos.
- d) *Los roles de quienes participan en el intercambio.* Las personas cambian su manera de hablar según el nivel de confianza y el grado de formalidad, por lo que es importante que los alumnos aprendan a regular estos aspectos. Además, asumir diferentes roles durante el trabajo colaborativo requiere aprender el tipo de lenguaje que dicho rol demanda. Por ejemplo, no usa el mismo lenguaje el expositor principal, el que aclara un punto, o el moderador de la discusión posterior a una exposición.

Alfabetización inicial

Sin duda la alfabetización inicial es una de las preocupaciones centrales de los docentes del primer ciclo de educación primaria; el siguiente apartado tiene el propósito de proporcionar referentes generales a los docentes para comprender los fundamentos generales del proceso de alfabetización inicial que plantean los programas, como las formas de intervención docente y las diferencias cualitativas que

implica esta concepción respecto del trabajo centrado únicamente en enseñar el código de correspondencia grafofonética.

Las investigaciones en el área de la alfabetización inicial realizadas en los últimos 30 años han descubierto que para aprender a leer y escribir no existe una edad ideal. Leer y escribir es esencialmente un proceso cognitivo que se desarrolla a lo largo de la vida, por lo que no depende de alcanzar cierta madurez o adquirir algunas habilidades motoras; más bien, el reto está asociado al hecho de que los alumnos cuenten con las posibilidades de acceso y contacto al mundo de la lengua escrita, y se apropien de un sistema cuya función es representar al mundo mediante signos, concepción que dista mucho del simple trazado de letras o de su vinculación sonora (m+a+m+á). Por el contrario, los niños incrementan su conocimiento del lenguaje al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura, por lo que no es necesario esperar a que comprendan el principio alfabético para que comiencen a escribir textos propios.

Lograr que el lenguaje escrito sea un medio para comunicarse, expresar sentimientos y necesidades, implica el desarrollo de nuevas prácticas docentes, que den sustento a una concepción de la lectura y la escritura que las convierta en un medio de expresión y en una herramienta para seguir aprendiendo, a través del desarrollo y el trabajo integrado de las cuatro habilidades básicas del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar, aspectos que, ciertamente, buscan retomar los programas de la asignatura de Español.

Las etapas de desarrollo en la apropiación del sistema de escritura

Cuando los alumnos se encuentran en contextos familiares que favorecen las oportunidades para leer y escribir se facilita el proceso de alfabetización inicial, ya que van identificando el funcionamiento del sistema de escritura desde temprana edad. No obstante, en el país muchos niños no tienen estos *ambientes alfabetizadores* para interactuar con la lengua escrita y, por ende, para avanzar en sus conceptualizaciones acerca del sistema que la rige.

Igualmente, antes de entrar a la escuela los niños han pasado por un acercamiento al conocimiento de la escritura y lectura observado en su contexto social, por medio de anuncios publicitarios, etiquetas, nombres de restaurantes y centros comerciales, entre otros, y aun sin saber leer y escribir convencionalmente pueden realizar inferencias de lo que puede decir un cierto texto. Es por eso que en los programas de la asignatura de Español se contemplan las posibilidades antes mencio-

nadas para dar continuidad a las habilidades y los conocimientos con que el alumno se presenta; es decir, tenga o no acercamientos al sistema de escritura es importante brindar oportunidades en las escuelas para que lean, escriban y participen en actividades en las cuales la lengua escrita esté presente con una finalidad comunicativa concreta, aun cuando se reconoce que los alumnos deben pasar por todo un proceso para hacerlo de manera que atienda los principios formales de la lengua. En ellas se presenta una serie de tareas específicas dirigidas a apoyar al docente en el proceso de alfabetización inicial de los niños. Estas actividades consideran situaciones de aprendizaje que contribuyen a la apropiación del sistema de escritura, mientras que la comprensión de las características de los textos y su función se aborda en el trabajo por proyectos didácticos.

Ambas formas de trabajo, aunque desarrolladas en momentos diferentes, se caracterizan por centrarse en leer y escribir, reflexionar, analizar y avanzar en la apropiación del sistema de escritura.

Conocer las etapas por las que transitan los niños en la apropiación del sistema de escritura constituye una herramienta para los docentes de primero y segundo grados, ya que proporciona referentes sobre el proceso de aprendizaje que siguen sus alumnos, así como elementos para su intervención durante el desarrollo y planificación de los proyectos didácticos. Sin embargo, dichas etapas no son un esquema de clasificación para catalogar, sino un referente sobre la manera en que se aprende el lenguaje escrito y que permita realizar intervenciones precisas que propicien el desarrollo de la adquisición de la lectura y escritura en los alumnos, que vayan de acuerdo con el enfoque, porque describir la manera en que aprenden los niños no implica definir cómo deben hacerlo.

El siguiente cuadro sistematiza los momentos esenciales del proceso indicado:

| SÍNTESIS DE LAS PRINCIPALES ETAPAS PREVIAS AL USO DEL SISTEMA CONVENCIONAL DE ESCRITURA* | |
|--|---|
| ESCRITURA | DESCRIPCIÓN |
| Primer etapa | Los niños buscan criterios para diferenciar, del mundo gráfico, entre dibujo y escritura. Reconocen dos características: <i>a)</i> que la escritura se realiza con formas gráficas arbitrarias que no representan la forma de los objetos; <i>b)</i> que hay una ordenación lineal. Se pueden presentar trazos lineales con diferencia respecto de los dibujos, o bien trazos discontinuos (pseudoletras). |
| Segunda etapa | Se identifican dos aspectos básicos: <i>a)</i> se requiere un número mínimo de letras para escribir una palabra, y <i>b)</i> es necesaria la variación en las letras para escribir una palabra. El avance en estos elementos marca el tránsito a la segunda etapa, aunque cabe mencionar que no necesariamente hay un desarrollo conjunto de ambos elementos, ya que los niños pueden hacerlo de manera independiente. |

| | |
|---------------|--|
| Tercera etapa | <p>Se establece relación entre aspectos sonoros y aspectos gráficos del lenguaje, transitando, a su vez, por tres momentos denominados hipótesis: silábica, silábica-alfabética y alfabética.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hipótesis silábica. En esencia, una letra representa una sílaba de la palabra escrita. • Hipótesis silábica-alfabética. Representa un momento de transición que fluctúa entre la representación de una letra para cada sílaba o para cada sonido. En este tipo de escrituras las sílabas se representan con una o varias letras indistintamente. • Hipótesis alfabética. Cada letra representa un sonido, lo que hace que la escritura se realice de manera muy cercana a lo convencional (sin norma ortográfica). |
|---------------|--|

* Cuadro elaborado a partir de Myriam Nemirovsky (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós.

Es importante señalar que las etapas descritas no tienen una relación directa con la edad de los niños, ya que el tránsito por las mismas depende del contacto que tengan con textos, y si bien aprender a escribir es un proceso individual que cada alumno recorre, se trata de la apropiación de un objeto de construcción social, y no que su adquisición sea un acto aislado. Ésta es la razón por la que se hace hincapié en acercar a los niños, desde que se inicia el trabajo en el aula, a diversas situaciones de lectura y escritura, ya que cuando ellos tienen acceso a materiales escritos, se esfuerzan por leer los que están a su alrededor: letreros, carteles, nombres escritos, títulos de libros, etiquetas e impresos en general, lo que sucede antes de ingresar a la escuela.

La adquisición del sistema de escritura se favorece a partir de la reflexión que hacen los niños de elementos planteados por el docente, como ¿para qué sirven las letras?, ¿qué representan?, ¿qué “pistas” gráficas sirven para saber qué es lo que está escrito?, ¿qué letras y cuántas son adecuadas para escribir algo? Precisamente debido a que el contacto con textos es fundamental para que comiencen la alfabetización formal es que se privilegian las actividades de lectura y escritura desde el primer momento, porque se busca potencializar el interés de los niños por saber qué representa la escritura y de qué manera lo hace. El programa de primer grado no señala que los niños deban leer de manera convencional al concluir el primer año de primaria, sino que se busca ponerlos en contacto con los textos y que comiencen a leer y escribir, en este caso, con apoyo del docente, ya que se considera el primer ciclo de la educación primaria para el proceso de adquisición de la lectura y escritura de forma convencional.

De esta forma, al tener oportunidades de leer y escribir los alumnos ponen en acción lo que piensan sobre la escritura y con ello reelaboran sus planteamientos, y logran concepciones cada vez más cercanas a lo convencional. El contacto permanente con la lengua escrita hace que, poco a poco, amplíen su repertorio gráfico y pasen, por ejemplo, de emplear pseudoletas, incluso combinando letras y números, a “escribir”

con letras convencionales; aprendan a escribir su nombre y empleen esta información en sus escrituras, o comiencen a identificar la forma escrita de los nombres de sus compañeros de aula y amplíen su repertorio de letras y palabras conocidas. Justamente este interés por el funcionamiento de lo escrito se retoma en los programas para desarrollar la alfabetización inicial, misma que permite, de manera paralela al trabajo con los proyectos didácticos, analizar la estructura y función de diversos tipos textuales, y con ello familiarizar a los niños con la convencionalidad del lenguaje escrito a través de prácticas sociales del lenguaje específicas. Conviene señalar que el proceso de aprendizaje colectivo que se desarrolla en los programas aprovecha las inquietudes de los niños sobre el uso y funcionamiento de la escritura, situación que generalmente ha sido inhibida, ya que se ha tenido temor a que los “errores” se reproduzcan, cuando justamente dicho interés se puede recuperar para guiar el proceso de conocimiento hacia el funcionamiento formal de la lengua escrita.

Entre leer y escribir y no poder hacerlo existe un amplio proceso en el cual los alumnos poco a poco conocen y emplean las características del sistema de escritura. En un primer momento, desconocen que existe una relación entre escritura y oralidad; sin embargo, las investigaciones realizadas muestran que los niños observan que es necesaria una cantidad mínima de grafías para que algo pueda ser legible (dos o tres, pues con una sola letra nada puede ser interpretado). Asimismo, se dan cuenta de que debe haber variedad en las letras con que se escribe un nombre. Más aún, se percatan de que una misma cadena gráfica no puede ser interpretada de dos maneras diferentes. Es decir, a cada cadena gráfica corresponde una interpretación particular. Al periodo se le denomina “presilábico”.

En un segundo momento, los alumnos comienzan a comprender que las partes escritas corresponden a una parte de la oralidad. Por las características del Español, les resulta natural inferir que estas partes de oralidad son las sílabas –y se consideran dentro del periodo denominado “silábico”– porque los niños hacen corresponder a cada letra o grafía el valor sonoro de una sílaba.³

En el ambiente escolar, al aprovechar el interés de los niños por entender lo escrito, éstos comienzan a utilizar actividades intelectuales, como la comparación, la inferencia y la deducción para identificar el significado de las letras. Conforme los niños tienen más oportunidades de explorar la lengua escrita, se vuelven más sensibles a los contextos en que aparece una letra. Por ejemplo, cómo inicia su nombre escrito y el nombre de sus compañeros. Esta información resulta valiosa para ayudarles a establecer el valor sonoro de las letras, aunque sigan manteniendo una justificación silábica al momento de escribir o tratar de leer algo.

³ Ferreiro, Emilia (1998), *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI .

Tradicionalmente, se ha pensado que los alumnos pueden alfabetizarse hasta que la escuela les proporciona información puntual y descontextualizada sobre la correspondencia grafonémica de las letras o las sílabas: aprender las “carretillas”, aprender cómo se llaman las letras o el alfabeto, saber los fonemas con que se asocian las letras, etc., sin embargo, este tipo de información no es suficiente, pues es indispensable que realicen el trabajo intelectual para poder entender la lógica del sistema de escritura e integrar la información que poco a poco utilizan sobre el valor sonoro de las letras. Por ello, los programas inician desde el primer bloque con actividades de lectura y escritura, pues se busca que los alumnos estén en contacto con los textos, así como brindarles múltiples experiencias de análisis y reflexión sobre el lenguaje escrito para favorecer su proceso de alfabetización inicial.

En la medida en que los niños pueden contrastar su escritura con la de otros, sea convencional o no, van identificando unidades cada vez más precisas sobre la composición alfabética de las palabras.

El proceso de alfabetización continúa y llega al punto en que los alumnos pueden comprender la lógica alfabética del sistema. Si bien este logro es importante, marca el inicio de nuevas reflexiones respecto a las convencionalidades de la escritura (la separación entre palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas y la ortografía, entre otras), que son objeto de atención en el segundo ciclo de la educación primaria.

Es importante resaltar que la alfabetización en general no sólo se refiere al principio alfabético que subyace a nuestro sistema de escritura, sino también a los propósitos sociales y personales inherentes a su uso, a la adaptación que se hace del lenguaje para ser escrito, y al conocimiento de los recursos gráficos que facilitan la eficiencia comunicativa de la escritura (la puntuación, las variantes tipográficas, la distribución del texto en la página, el empleo de ilustraciones y la ortografía, entre otros). En cuanto los niños tienen contacto con diferentes portadores textuales (libros, revistas, letreros), empiezan a plantearse hipótesis sobre cómo es el lenguaje que se escribe en diferentes tipos de texto y a hacer diferenciaciones entre el lenguaje hablado y el escrito. La adquisición de la lengua escrita supone que los niños puedan poner a prueba estas hipótesis al escribir, leer y confrontar lo que ellos leen o escriben con otras personas (niños y adultos). Por eso, una de las funciones de los docentes es generar diversas situaciones de lectura y escritura a lo largo del ciclo escolar, que planteen retos a los alumnos y, con ello, permitan transitar de un nivel de comprensión a otro, e incrementar sus conocimientos sobre la lengua escrita.

Cabe señalar que los proyectos didácticos del programa para primero y segundo grados de primaria fueron diseñados bajo la premisa de que los alumnos incrementan su conocimiento sobre los textos y el lenguaje que se emplea al escribir, al mismo tiempo que reflexionan sobre el sistema de escritura, por lo que no es necesario esperar a que los niños comprendan el principio alfabético para iniciar la escritura de textos.

Una manera esencial de apoyar el desarrollo de los niños es brindar el mayor número de oportunidades para que interactúen con diferentes objetos de conocimiento (es decir, textos). Al igual que en otras áreas, el conocimiento de la lengua escrita no se da rápida ni automáticamente, sino después de un número considerable de reflexiones, lo que remite a que la comprensión del sistema de escritura es un proceso complejo que no se limita a la asociación grafía y fonema. Cada nuevo conocimiento que integran los alumnos en la adquisición de la lengua escrita es en realidad una compleja red de relaciones. Por esta razón, en la escuela una actividad no es suficiente para garantizar el aprendizaje, por lo que se deben efectuar muchas actividades y secuencias de éstas que aborden los diferentes aspectos que conforman la lengua escrita; ya que cada problema que se presenta, aunque parezca parecido a otro, representa un reto cognitivo distinto para los alumnos.

La intervención docente en el proceso de alfabetización inicial

Las modalidades de intervención docente requeridas en los primeros grados de la asignatura de Español se fundamentan en los avances de la investigación en lingüística, psicología, pedagogía y didáctica, los cuales llevan a que la actual propuesta curricular no se adscriba a un “método” específico para “enseñar a leer y escribir”. Lo anterior no significa que se carezca de una propuesta de intervención docente que permita formar a los alumnos como lectores y escritores con el fin de lograr el desarrollo de las competencias que les permitan comunicarse afectiva y eficazmente. Sobre la base de estos hallazgos se ha desarrollado una propuesta didáctica que parte del reconocimiento de que los niños son sujetos capaces de construir sus conocimientos y que requieren de ciertas condiciones que favorezcan su integración a la cultura escrita, como el acceso a materiales impresos de diversa índole, realización de actividades de escritura y lectura que resulten significativas y en las que se responda a un interés concreto, entre otros.

Con el empleo de “métodos” diferentes para la alfabetización inicial, los docentes manejaban procedimientos más o menos establecidos para enseñar a los niños a leer y escribir como producto del manejo de un código de correspondencia entre grafías y sonidos; a partir de la propuesta psicolingüística,⁴ las estrategias de intervención se adaptan a las necesidades de los alumnos y es el docente quien elige la forma de trabajar, en función de las necesidades y del contexto en que se ubican los alumnos. Las

⁴ Los estudios psicolingüísticos han proporcionado las bases teóricas y prácticas para comprender el proceso de adquisición del sistema de escritura y constituyen un referente mundial sobre la alfabetización inicial.

estrategias de intervención tienen como propósito común: formar lectores y escritores que emplean el lenguaje como medio para comunicarse eficientemente con el uso de múltiples textos que circulan en la sociedad, situación que, a su vez, permite recuperar el papel que tiene el lenguaje en la vida cotidiana y no como un objeto exclusivo de la escuela, así como centrar la atención en el proceso de aprendizaje más que en el de enseñanza, lo que aporta un elemento al dejar de lado los “métodos” empleados.

La didáctica de la lectura y de la escritura actual parte de una concepción del lenguaje que lo considera como una práctica social, lo cual deriva en múltiples formas de intervención docente planteadas en las dos formas de trabajo que contempla la asignatura. Los programas contienen muchas de estas estrategias didácticas, tanto en los proyectos didácticos como en las actividades permanentes, por lo que es importante que se sigan y se concluyan de acuerdo con lo señalado para alcanzar los aprendizajes esperados.

Conocer las etapas por las que los alumnos transitan para comprender el funcionamiento del sistema de escritura permite a los docentes saber que los niños tienen conocimientos previos a los convencionales sobre el funcionamiento de la lengua escrita que no dependen de la forma o de algún método de enseñanza específico. De hecho, tales conocimientos previos se ponen en práctica y son probados con ayuda del docente y sus mismos compañeros en las distintas actividades de lectura y escritura dentro de clase. Lo anterior se puede lograr por medio del trabajo con diferentes modelos de textos, del esfuerzo que hacen los niños por tratar de comprender las características y propiedades los textos y de lo que van creando cuando leen y escriben; por ejemplo, al escribir su nombre.

Con estas prácticas, la lectura adquiere un sentido diferente en el aula, ya que se trata de un proceso complejo que busca la construcción de significado mediante la coordinación de diferentes elementos: el propio texto, el contexto y el lector son determinantes en la comprensión. Este fenómeno no es privativo de los lectores más desarrollados, también se evidencia con los pequeños que inician con la alfabetización, ya que la vinculación entre contexto y texto es clave en los primeros esfuerzos por saber qué dice un texto. A través de dichos esfuerzos se generan estrategias lectoras para identificar el significado y, paralelamente, se va obteniendo información sobre el lenguaje escrito.

Al poner en contacto a los alumnos con diferentes textos de uso social desde el primer grado, se busca que vayan asimilando estrategias para obtener significado de los textos y aprender sobre el funcionamiento del sistema de escritura, por lo que la intervención del docente es fundamental, no sólo porque es el responsable de desarrollar los contenidos curriculares, sino porque funge como modelo de lector y escritor. En los primeros esfuerzos de lectura el docente presentará el texto a partir de un contexto que contribuya a ubicarlo; es decir, al texto físico le antecede una presentación oral en

la que el docente aporta elementos sobre lo escrito: el empleo de textos auténticos (que se usan comúnmente en la sociedad) se utilizan en el salón en sus portadores originales (cuentos, periódicos, revistas), y no en textos creados para tal propósito que vuelven artificial el proceso de alfabetización.

El propósito es que incluso cuando los textos contengan apoyos gráficos o identifiquen por sí mismos el significado del texto (como un anuncio o marca comercial), el docente debe guiar el proceso, con preguntas como: ¿dónde dice...?, ¿por qué creen que dice...?, las cuales irán dirigiendo a los niños en el proceso de alfabetización y les permitirá centrarse en lo que dice el texto más que en lo que pueden inferir, lo cual ayudará a enfocar su atención en las características del sistema de escritura.

La lectura de los textos apoyada en los referentes que obtienen los niños va propiciando que las anticipaciones que realizan al contenido se fundamenten y se vayan ajustando colectivamente, por lo que la intervención docente en el proceso de alfabetización inicial requiere que la información que proporciona el contexto de lectura y la que puede proveer el propio texto se vinculen, contribuyendo a crear significado y a proporcionar información sobre el funcionamiento del sistema de escritura.

Para que un texto tenga un carácter previsible y, por tanto, sirva como recurso didáctico, es necesario que los estudiantes tengan acceso a los textos y a la situación didáctica propuesta por el docente, relacionando los referentes que ellos tienen con el texto, tarea que compete planificar al propio docente, al considerar la relación de los siguientes tres aspectos:

- La información contextualizada (ilustraciones, formato, portador, propósito de la lectura),
- Los conocimientos o suposiciones previas de los niños, y
- El propio texto, para ir construyendo el conocimiento bajo la conducción del docente, quien ayuda a identificar los elementos que permiten establecer el significado de lo que dice.

De esta forma, es importante que la lectura y la escritura tengan propósitos claros, que se realicen con un objetivo concreto, situación que se logra mediante los proyectos didácticos.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Los programas de estudio tienen la siguiente estructura: se inician con una tabla que indica las prácticas sociales del lenguaje que se abordarán durante el ciclo escolar, distribuidas en cinco bloques, que corresponden a un bimestre cada uno. Cada bloque se conforma por tres proyectos didácticos; uno por cada ámbito: Estudio, Literatura y Participación social. Con excepción del bloque V, que presenta dos proyectos.

A continuación se ilustran y describen los componentes de los programas.

Bloque

| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: | | |
|--------------------------------|--------------------|--|
| TIPO DE TEXTO: | | |
| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
| | | PRODUCTO FINAL |

Descripción de los componentes de los programas

- Bloque: organización temporal en que se distribuye el trabajo a lo largo del ciclo escolar.
- Práctica social del lenguaje: contiene el nombre de la práctica que debe desarrollarse en cada proyecto.
- Tipo de texto: indica el tipo de texto para analizar o producir durante el desarrollo del proyecto, como un referente general para la planeación y la intervención docente.
- Competencias que se favorecen: indica las competencias de la asignatura que serán desarrolladas con el proyecto didáctico.
- Aprendizajes esperados: constituyen un referente fundamental, tanto para la planeación como para la evaluación. Contribuyen al cumplimiento de los propósitos de la asignatura, al desarrollo de las competencias comunicativas y para la vida de los alumnos.
- Temas de reflexión: con el fin de orientar la labor docente se destacan cinco aspectos que se desarrollan en función del tipo textual que se trabaja en cada práctica social: Comprensión e interpretación, Búsqueda y manejo de información, Propiedades y tipos de textos, Conocimiento del sistema de escritura y ortografía, y Aspectos sintácticos y semánticos. Cabe señalar que, dada la naturaleza de las prácticas sociales, no en todos los proyectos didácticos se integran todos los componentes.
- Producciones para el desarrollo del proyecto: plantean las producciones parciales que los alumnos desarrollarán en cada proyecto. Constituyen los elementos clave para la consecución de los aprendizajes esperados y el trabajo con los temas de reflexión involucrados en el proyecto. El producto final indica el elemento específico que se elabora al concluir el proyecto didáctico, el cual deberá tener como característica esencial su utilidad y socialización.

Características específicas de los programas de primer y segundo grados

Se ha integrado un grupo de tres aspectos que se mantienen a lo largo de los proyectos didácticos en primero y segundo grados, integrados en los temas de reflexión dentro del componente *Conocimiento del sistema de escritura y ortografía*, que son: *correspondencia entre escritura y oralidad*, *correspondencia grafofonética* y *valor sonoro convencional*, los cuales están directamente relacionados con el proceso

de apropiación del sistema de escritura, y constituyen elementos fundamentales que deben desarrollarse durante el proceso de alfabetización inicial. Su presencia constante en los temas de reflexión y en los aprendizajes esperados obedece a que no se aprenden de una vez y para siempre, ya que se trata de un proceso cognitivo que los alumnos van desarrollando poco a poco, por lo que la reflexión sobre estos aspectos requiere ser constante.

Una característica más de los programas en los dos primeros grados se refiere a la construcción de algunos aprendizajes esperados en los que se señala que los conocimientos se pondrán en práctica “con ayuda del docente”; al respecto, es importante considerar que al tratarse de alumnos que están comprendiendo las características del sistema de escritura, requieren de un proceso en el que los docentes guíen las actividades a realizar, las decisiones y reflexiones que se hacen en torno al proceso de lectura y escritura, por lo que los esfuerzos –docentes– se encaminarán a que los alumnos se aproximen a las características del sistema de escritura, la búsqueda de información o la identificación de las características de algún tipo de texto, entre otras.

En algunos proyectos se presentan acotaciones entre corchetes ([]) respecto a la forma en que el docente debe intervenir durante la realización de la producciones del proyecto didáctico; esto con la finalidad de preservar el sentido de las producciones de análisis del sistema de escritura y de los tipos textuales del proyecto.

Bloques de estudio

| BLOQUE | PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE POR ÁMBITO | | |
|--------|--|--|--|
| | ESTUDIO | LITERATURA | PARTICIPACIÓN SOCIAL |
| I | Ampliar información acerca de un tema. | Leer y escribir fábulas. | Elaborar un juego de mesa con descripciones e ilustraciones. |
| II | Exponer el proceso de crecimiento, desarrollo o transformación de un ser vivo. | Modificar el final de un cuento. | Difundir noticias sobre sucesos en la comunidad. |
| III | Registrar información de una exposición en notas. | Reseñar cuentos. | Elaborar carteles publicitarios para promover la higiene bucal. |
| IV | Investigar un tema para elaborar un álbum. | Elaborar una descripción a partir de una imagen. | Elaborar un platillo a partir de una receta de cocina. |
| V | | Narrar leyendas indígenas. | Elaborar un plan de trabajo para el reuso de los materiales escolares. |

Competencias que se favorecen con el desarrollo de los proyectos didácticos:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender;
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas;
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones;
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.

Bloque I

| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: AMPLIAR INFORMACIÓN ACERCA DE UN TEMA | | |
|---|--|---|
| TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO | | |
| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características generales de los textos expositivos. • Localiza información específica en fuentes consultadas. • Adapta el lenguaje oral para ser escrito. • Consulta diccionarios para resolver dudas ortográficas. | <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de información acerca de un tema. • Importancia de contrastar información en diversos textos. • Diferencias entre la información proporcionada oralmente y la leída en un texto. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los textos expositivos. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre escritura y oralidad.* • Correspondencia grafonémica.* • Valor sonoro convencional.* • Ortografía convencional de palabras a partir de textos modelo. • Mayúsculas al inicio de párrafos. • Punto final al terminar un texto. • Separación entre palabras. • Signos de interrogación. | <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas acerca de un tema seleccionado. • Respuestas a las preguntas, a partir de sus conocimientos previos. • Información seleccionada para enriquecer las respuestas (al contrastar conocimientos previos con información obtenida de distintas fuentes). • Borradores de textos acerca del tema seleccionado. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto sobre el tema seleccionado para compartir en el periódico escolar. |

* Estos tres temas de reflexión, y sus correspondientes aprendizajes se repiten, porque son referentes esenciales del proceso de alfabetización inicial, y su tratamiento se define en función de las palabras que se estén trabajando, por lo que no pueden graduarse.

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: LEER Y ESCRIBIR FÁBULAS

TIPO DE TEXTO: NARRATIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta el contenido de una fábula. • Identifica la secuencia de acciones y personajes principales en una fábula. • Comprende la función de la moraleja. | <p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación del significado de las fábulas. • Anticipación de la moraleja de una fábula. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de las fábulas. • Características y función de las moralejas. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafonética. • Valor sonoro convencional. • Segmentación convencional de la escritura. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repeticiones innecesarias, ambigüedades en los textos y frases incompletas. • Adjetivos para describir personas, objetos y situaciones. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de fábulas. • Lista de las características de las fábulas (personajes y moraleja). • Discusión sobre las situaciones que se presentan en las fábulas y las similitudes encontradas con experiencias personales. • Planificación de una fábula a partir de una de las situaciones analizadas, que incluya: personajes, situación y moraleja. • Fábula elaborada por el grupo. • Borradores de moralejas a partir de fábulas a las que el docente retiró esta parte. • Transcripción de fábulas y moralejas elaboradas por los alumnos. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compendio de fábulas para la biblioteca del salón. |

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR UN JUEGO DE MESA CON DESCRIPCIONES E ILUSTRACIONES

TIPO DE TEXTO: DESCRIPTIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona palabras o frases adjetivas para elaborar descripciones. • Corrige reiteraciones innecesarias y falta de concordancia en textos. • Colabora en la realización de tareas conjuntas. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de indicaciones y descripciones. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de tablas de registro. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas al iniciar la escritura. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (<i>ll, rr, ch</i>) y sílabas trabadas (<i>plátano, trompo, piedra, globo</i>). • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafofonética. • Valor sonoro convencional. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repeticiones innecesarias y ambigüedades en los textos. • Adjetivos para describir objetos. | <ul style="list-style-type: none"> • Lista de objetos que servirán para el juego. • Tarjetas con las ilustraciones de los objetos seleccionados. • Borradores con las descripciones de los objetos, utilizando adjetivos, sin indicar el objeto. • Transcripción de las descripciones en tarjetas individuales. • Reglas para el juego. • Tabla para registrar el puntaje del juego. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego de descripciones de objetos. |

Bloque II

| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: EXPONER EL PROCESO DE CRECIMIENTO, DESARROLLO O TRANSFORMACIÓN DE UN SER VIVO | | |
|---|--|---|
| TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO | | |
| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la información registrada en notas para dar cuenta de un proceso observado. • Emplea palabras y frases adjetivas para realizar descripciones. • Utiliza palabras que indican secuencia temporal. • Complementa la descripción del proceso observado con la información que provee alguna fuente de consulta. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro de la información sobre un proceso. • Análisis de la información recabada. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información recuperada en distintas fuentes. • Registro de información en notas. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas al inicio de párrafo y en nombres propios. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (<i>ll, rr, ch</i>) y sílabas trabadas (<i>plátano, trompo, piedra, globo</i>). • Segmentación convencional de la escritura. • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafológica. • Valor sonoro convencional. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras que indican secuencia temporal (<i>primero, después, en la segunda semana, después de cinco días, finalmente</i>). • Adjetivos y frases adjetivas para describir cantidad, tamaño y otros atributos físicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Selección de un ser vivo a observar. • Notas con las observaciones realizadas por los alumnos. • Discusión grupal sobre las modificaciones observadas. • Borrador de tarjetas ilustradas que cumpla con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> – Ilustración del ser vivo en el anverso. – Resumen de las observaciones realizadas en el reverso. • Lectura en voz alta de diversos textos sobre el tema para complementar el proceso observado. • Planificación de la exposición. • Texto y material de apoyo a la exposición. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición oral sobre el proceso observado. |

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: MODIFICAR EL FINAL DE UN CUENTO

TIPO DE TEXTO: NARRATIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta el contenido de un cuento infantil. • Identifica la secuencia de eventos y personajes principales en la trama de un cuento infantil. • Modifica el final de un cuento infantil, recuperando su trama. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticipación de la trama de un cuento infantil a partir de ilustraciones. • Pasajes y personajes más importantes de un cuento infantil. • Secuencia de la trama de un cuento infantil. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de los cuentos infantiles. <p>ORGANIZACIÓN GRÁFICA DE LOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de las ilustraciones en cuentos infantiles. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafonética. • Valor sonoro convencional. • Segmentación convencional de la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de cuentos infantiles por parte del docente (éste solicita a los niños que hagan anticipaciones sobre lo que va a suceder a partir de las ilustraciones). • Reorganización de las secuencias de la trama de un cuento infantil a partir de ilustraciones (el docente entrega a los alumnos los fragmentos de texto del cuento para que los ordenen, y sigan la secuencia de las ilustraciones). • Escritura de diferentes finales para el cuento. • Borradores de los cuentos reescritos. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Publicación de los cuentos reescritos. |

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: DIFUNDIR NOTICIAS SOBRE SUCESOS EN LA COMUNIDAD

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conoce las características generales de la nota informativa. • Localiza información a partir de marcas textuales. • Respeta la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas. • Escucha a otros con atención y complementa su información. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Datos relevantes sobre un suceso. • Marcas textuales para encontrar información: encabezados e ilustraciones. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de información sobre un suceso. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de la nota informativa: encabezado y cuerpo (<i>¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿cómo?</i>). • Características y función de los pies de ilustración o de fotografía. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas al inicio de párrafo y nombres propios. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (<i>ll, rr, ch</i>) y sílabas trabadas (<i>plátano, trompo, piedra, globo</i>). • Ortografía convencional. • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafonética. • Valor sonoro convencional. | <ul style="list-style-type: none"> • Recopilación y lectura de noticias de interés identificando marcas textuales. • Conversación sobre los sucesos recientes en la comunidad. • Selección de un suceso y búsqueda de información complementaria para elaborar una nota informativa. • Fichas con preguntas que soliciten información sobre los detalles del suceso (<i>¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo? y ¿cómo?</i>). • Borrador de la nota dictada al docente (el docente modela la corrección del texto y hace explícitos los cambios al grupo). • Edición en grupo de la nota empleando marcas textuales. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nota informativa para publicar en el periódico escolar. |

Bloque III

| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: REGISTRAR INFORMACIÓN DE UNA EXPOSICIÓN EN NOTAS | | |
|---|---|--|
| TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO | | |
| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
| <ul style="list-style-type: none"> Recupera información oral por medio de notas. Adapta el lenguaje oral para ser escrito. Emplea escritura convencional de palabras con dígrafos o sílabas trabadas. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificación de las palabras clave para la comprensión de un tema. Síntesis de información, manteniendo las ideas centrales. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Características y función de las notas para resumir información. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> Correspondencia entre oralidad y escritura. Uso de letras mayúsculas al inicio de la oración y en nombres propios. Escritura convencional de palabras con dígrafos (<i>ch, qu, ll</i>) o sílabas trabadas (<i>triángulo, plata, blando</i>). | <ul style="list-style-type: none"> Exposición oral breve de un tema de interés para los alumnos, por parte del docente. Discusión de la información por parte de los alumnos. Palabras clave identificadas en la exposición para la elaboración de notas. Borradores de notas escritas por los alumnos que recuperen las ideas expuestas por el docente. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Notas de registro de información para su consulta. |

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: RESEÑAR CUENTOS

TIPO DE TEXTO: NARRATIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la función de las reseñas. • Reseña cuentos recuperando su trama. • Identifica y corrige errores de concordancia de género y número, y reiteraciones innecesarias en sus textos. • Emplea las convenciones ortográficas de palabras escritas a partir de un texto modelo. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reseñar cuentos recuperando su trama. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las reseñas de libros. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas al inicio de párrafo y en nombres propios. • Ortografía convencional de palabras escritas tomadas de un modelo. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (<i>ll, rr, ch</i>) y sílabas trabadas (<i>plátano, trompo, piedra, globo</i>). • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafonética. • Valor sonoro convencional. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordancia de género y número. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de reseñas (en catálogos y/o contraportadas) para elegir cuentos. • Lista de las similitudes y diferencias entre las reseñas y los cuentos completos. • Selección de un cuento a reseñar y de los lectores potenciales. • Borradores de reseñas que cumplan con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> – Recupera la trama del cuento. – Expresa opinión personal. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reseñas de cuentos para su publicación. |

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR CARTELES PUBLICITARIOS PARA PROMOVER LA HIGIENE BUCAL

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la función y las características del cartel publicitario. • Selecciona frases adjetivas para escribir mensajes persuasivos. • Identifica y corrige errores de concordancia de género y número. • Emplea diferentes tipografías en la elaboración de carteles. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función persuasiva del cartel publicitario. • Interpretación global de la conferencia. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función del cartel publicitario. <p>ORGANIZACIÓN GRÁFICA DE LOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos gráficos en el cartel. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de letras mayúsculas al inicio de párrafo y en nombres propios. • Escritura convencional de palabras con dígrafos o sílabas trabadas. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases adjetivas para escribir mensajes. | <ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre la importancia de la higiene bucal. • Identificación e invitación a un experto en salud que dará la conferencia. • Planificación de los carteles para invitar a la comunidad, que cumpla con las siguientes características: ilustración, mensaje e información del evento. • Elaboración y distribución de los carteles. • Organización de la conferencia (roles del presentador, conferencista y audiencia). <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carteles publicitarios para promover una conferencia. |

Bloque IV

| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: INVESTIGAR UN TEMA PARA ELABORAR UN ÁLBUM | | |
|--|--|---|
| TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO | | |
| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Selecciona materiales de lectura e identifica información para ampliar su conocimiento sobre un tema. • Plantea preguntas para guiar la búsqueda de información. • Recupera conocimientos previos para responder a preguntas. • Identifica palabras adecuadas para escribir frases. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Información contenida en los textos informativos. • Función de los apoyos gráficos para explicar y ejemplificar en un texto. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE LA INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consulta de fuentes de información. • Elaboración de preguntas para guiar su búsqueda de información. • Información relevante para responder a preguntas. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los recursos gráficos. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas en títulos, nombres propios, e inicio de oración. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (<i>ll, rr, ch</i>) y sílabas trabadas (<i>plátano, trompo, piedra, globo</i>). • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafonética. • Valor sonoro convencional. • Segmentación convencional de la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Discusión para seleccionar un tema de interés y elaborar un álbum (por ejemplo, animales, fiestas regionales, entre otros). • Lista de preguntas para guiar la búsqueda de información sobre el tema. • Recopilación de información y clasificación en categorías. • Lectura conjunta de la información seleccionada, con ayuda del docente. • Planificación del álbum. • Borradores del álbum que cumplan con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> – Verifican la ortografía, con énfasis en palabras con dígrafos y sílabas complejas (el docente escribe correctamente las palabras en un lugar visible para que sirvan de modelo). – Organización de la información. – Apoyos gráficos para explicar y ejemplificar (ilustraciones, fotografías, esquemas, entre otros). <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Álbum temático para integrar al acervo de la biblioteca del salón. |

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR UNA DESCRIPCIÓN A PARTIR DE UNA IMAGEN

TIPO DE TEXTO: DESCRIPTIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Comprende la relación entre imagen y texto. • Emplea adjetivos para la descripción de paisajes. • Utiliza el lenguaje escrito para diferentes propósitos. | <p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recreación de imágenes a través del lenguaje escrito. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los textos descriptivos. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Uso de letras mayúsculas. • Ortografía convencional de palabras escritas. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases adjetivas para describir paisajes. • Concordancia de género y número. • Repeticiones innecesarias, ambigüedad en los textos y frases incompletas. | <ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de imágenes de paisajes de diferentes lugares. • Discusión para establecer los criterios de selección de los paisajes que describirán. • Descripción en forma oral de los lugares seleccionados. • Borradores de los textos que recuperen las descripciones orales. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposición de las descripciones. |

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR UN PLATILLO A PARTIR DE UNA RECETA DE COCINA

TIPO DE TEXTO: INSTRUCTIVO

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica la función y las características principales de instructivos. • Adapta el lenguaje para ser escrito. • Respeta la ortografía convencional de palabras. • Sigue instrucciones a partir de un texto escrito. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructura de las recetas: ingredientes y modo de preparación. • Interpretación de la información contenida en instructivos. <p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localización de información específica en instructivos. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de instructivos. <p>ORGANIZACIÓN GRÁFICA DE LOS TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos gráficos de los instructivos. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de letras mayúsculas al inicio de párrafo y en nombres propios. <p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases adjetivas para realizar descripciones de procesos. | <ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de recetas para identificar su estructura. • Selección de una receta. • Lectura de la receta seleccionada. • Tabla con la relación de los ingredientes y utensilios que se requieren, así como los alumnos responsables de conseguirlos. • Preparación del platillo siguiendo la receta y asignar roles. • Receta escrita a partir de la experiencia de preparar el platillo. • Receta corregida a partir de su cotejo con la versión original. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Receta de cocina para compartir con su familia. |

Bloque V

| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: NARRAR LEYENDAS INDÍGENAS | | |
|--|---|--|
| TIPO DE TEXTO: NARRATIVO | | |
| <p>COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México</p> | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Narra con fluidez y entonación leyendas conocidas. • Distingue las características de la leyenda. • Comprende y valora la diversidad cultural y lingüística a través de las leyendas. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretación del significado de las leyendas. • Función y características de la leyenda. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características de la leyenda indígena (temas y características de los personajes). <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre escritura y oralidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta de leyendas indígenas. • Discusión sobre la función de la leyenda. • Cuadro con el título, el tema y las características de los personajes de las leyendas. • Leyendas seleccionadas para narrarlas a la comunidad. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narración oral de las leyendas a la comunidad. |

65

| PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR UN PLAN DE TRABAJO PARA EL REUSO DE LOS MATERIALES ESCOLARES | | |
|--|--|---|
| TIPO DE TEXTO: DESCRIPTIVO | | |
| <p>COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México</p> | | |
| APRENDIZAJES ESPERADOS | TEMAS DE REFLEXIÓN | PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO |
| <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un plan de trabajo con un propósito determinado. • Emplea listas y tablas para organizar información. • Respeta la ortografía y puntuación convencionales de palabras al escribir un texto. | <p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de organizar la información en un plan de trabajo. • Criterios de reuso. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las listas y las tablas. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función de las letras mayúsculas en el texto. • Ortografía y puntuación convencionales. • Correspondencia entre escritura y oralidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Discusión grupal para establecer criterios para el reuso de los libros, útiles escolares y materiales del salón. • Tabla para clasificar los materiales indicando sus posibilidades de reuso. • Planeación de las acciones y tiempos para el reuso. <p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan de trabajo para el reuso de los materiales escolares. |



Matemáticas

PROPÓSITOS

Propósitos del estudio de las Matemáticas para la Educación Básica

Mediante el estudio de las Matemáticas en la Educación Básica se pretende que los niños y adolescentes:

- Desarrollen maneras de pensar que les permitan formular conjeturas y procedimientos para resolver problemas, así como elaborar explicaciones para ciertos hechos numéricos o geométricos.
- Utilicen diferentes técnicas o recursos para hacer más eficientes los procedimientos de resolución.
- Muestren disposición hacia el estudio de la matemática, así como al trabajo autónomo y colaborativo.

Propósitos del estudio de las Matemáticas para la educación primaria

En esta fase de su educación, como resultado del estudio de las Matemáticas se espera que los alumnos:

- Conozcan y usen las propiedades del sistema decimal de numeración para interpretar o comunicar cantidades en distintas formas. Expliquen las similitudes y diferencias entre las propiedades del sistema decimal de numeración y las de otros sistemas, tanto posicionales como no posicionales.
- Utilicen el cálculo mental, la estimación de resultados o las operaciones escritas con números naturales, así como la suma y resta con números fraccionarios y decimales, para resolver problemas aditivos y multiplicativos.
- Conozcan y usen las propiedades básicas de ángulos y diferentes tipos de rectas, así como del círculo, triángulos, cuadriláteros, polígonos regulares e irregulares, prismas, pirámides, cono, cilindro y esfera al realizar algunas construcciones y calcular medidas.
- Usen e interpreten diversos códigos para orientarse en el espacio y ubicar objetos o lugares.
- Expresen e interpreten medidas con distintos tipos de unidad, para calcular perímetros y áreas de triángulos, cuadriláteros y polígonos regulares e irregulares.
- Emprendan procesos de búsqueda, organización, análisis e interpretación de datos contenidos en imágenes, textos, tablas, gráficas de barras y otros portadores para comunicar información o responder preguntas planteadas por sí mismos o por otros. Representen información mediante tablas y gráficas de barras.
- Identifiquen conjuntos de cantidades que varían o no proporcionalmente, calculen valores faltantes, porcentajes, y apliquen el factor constante de proporcionalidad (con números naturales) en casos sencillos.

ESTÁNDARES DE MATEMÁTICAS

Los Estándares Curriculares de Matemáticas presentan la visión de una población que sabe utilizar los conocimientos matemáticos. Comprenden el conjunto de aprendizajes que se espera de los alumnos en los cuatro periodos escolares para conducirlos a altos niveles de alfabetización matemática.

Se organizan en:

1. Sentido numérico y pensamiento algebraico
2. Forma, espacio y medida
3. Manejo de la información
4. Actitud hacia el estudio de las matemáticas

Su progresión debe entenderse como:

- Transitar del lenguaje cotidiano a un lenguaje matemático para explicar procedimientos y resultados.
- Ampliar y profundizar los conocimientos, de manera que se favorezca la comprensión y el uso eficiente de las herramientas matemáticas.
- Avanzar desde el requerimiento de ayuda al resolver problemas hacia el trabajo autónomo.

Segundo periodo escolar, al concluir el tercer grado de primaria, entre 8 y 9 años de edad

Los Estándares Curriculares de este periodo corresponden a dos ejes temáticos: Sentido numérico y pensamiento algebraico, y Forma, espacio y medida.

Al término del segundo periodo (tercero de primaria), los estudiantes saben resolver problemas aditivos con diferente estructura, utilizan los algoritmos convencionales, así como problemas multiplicativos simples. Saben calcular e interpretar medidas de longitud y tiempo, e identifican características particulares de figuras geométricas; asimismo leen información en pictogramas, gráficas de barras y otros portadores.

Además de los conocimientos y habilidades matemáticas descritos anteriormente, los estudiantes desarrollarán, con base en la metodología didáctica que se sugiere para el estudio, un conjunto de actitudes y valores que son esenciales en la construcción de la competencia matemática.

1. Sentido numérico y pensamiento algebraico

En este periodo, Sentido numérico y pensamiento algebraico incluye los siguientes temas:

- 1.1. Números y sistemas de numeración.
- 1.2. Problemas aditivos.
- 1.3. Problemas multiplicativos.

Los Estándares Curriculares para este eje son los siguientes. El alumno:

- 1.1.1. Lee, escribe y compara números naturales de hasta cuatro cifras.
- 1.1.2. Resuelve problemas de reparto en los que el resultado es una fracción de la forma $m/2^n$.
- 1.2.1. Resuelve problemas que impliquen sumar o restar números naturales, utilizando los algoritmos convencionales.
- 1.3.1. Resuelve problemas que impliquen multiplicar o dividir números naturales utilizando procedimientos informales.

2. Forma, espacio y medida

Durante este periodo el eje incluye los siguientes temas:

- 2.1. Figuras y cuerpos geométricos.
- 2.2. Medida.

El Estándar Curricular para este eje es el siguiente. El alumno:

- 2.2.1. Mide y compara longitudes utilizando unidades no convencionales y algunas convencionales comunes (m, cm).

3. Actitudes hacia el estudio de las matemáticas

- 3.1. Desarrolla un concepto positivo de sí mismo como usuario de las matemáticas, el gusto y la inclinación por comprender y utilizar la notación, el vocabulario y los procesos matemáticos.
- 3.2. Aplica el razonamiento matemático a la solución de problemas personales, sociales y naturales, aceptando el principio de que existen diversos procedimientos para resolver los problemas particulares.
- 3.3. Desarrolla el hábito del pensamiento racional y utiliza las reglas del debate matemático al formular explicaciones o mostrar soluciones.
- 3.4. Comparte e intercambia ideas sobre los procedimientos y resultados al resolver problemas.

ENFOQUE DIDÁCTICO

La formación matemática que permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana depende en gran parte de los conocimientos adquiridos y de las habilidades y actitudes desarrolladas durante la Educación Básica. La experiencia que vivan los alumnos al estudiar matemáticas en la escuela puede traer como consecuencias: el gusto o rechazo, la creatividad para buscar soluciones o la pasividad para escucharlas y tratar de reproducirlas, la búsqueda de argumentos para validar los resultados o la supeditación de éstos al criterio del docente.

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de las matemáticas, consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar.

Los avances logrados en el campo de la didáctica de la matemática en los últimos años dan cuenta del papel determinante que desempeña *el medio*, entendido como la situación o las situaciones problemáticas que hacen pertinente el uso de las herramientas matemáticas que se pretenden estudiar, así como los procesos que siguen los alumnos para construir conocimientos y superar las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje. Toda situación problemática presenta obstáculos; sin embargo, la solución no puede ser tan sencilla que quede fija de antemano, ni tan difícil que parezca imposible de resolver por quien se ocupa de ella. La solución debe ser construida en el

entendido de que existen diversas estrategias posibles y hay que usar al menos una. Para resolver la situación, el alumno debe usar sus conocimientos previos, mismos que le permiten *entrar* en la situación, pero el desafío consiste en reestructurar algo que ya sabe, sea para modificarlo, ampliarlo, rechazarlo o para volver a aplicarlo en una nueva situación.

El conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones sólo es importante en la medida en que los alumnos lo puedan usar hábilmente para solucionar problemas y que lo puedan reconstruir en caso de olvido; de ahí que su construcción amerite procesos de estudio más o menos largos, que van de lo informal a lo convencional, tanto en relación con el lenguaje como con las representaciones y procedimientos. La actividad intelectual fundamental en estos procesos se apoya más en el razonamiento que en la memorización. Sin embargo, esto no significa que los ejercicios de práctica o el uso de la memoria para guardar ciertos datos, como las sumas que dan 10 o los productos de dos dígitos no se recomienden; al contrario, estas fases de los procesos de estudio son necesarias para que los alumnos puedan invertir en problemas más complejos.

A partir de esta propuesta, tanto los alumnos como el docente se enfrentan a nuevos retos que reclaman actitudes distintas frente al conocimiento matemático e ideas diferentes sobre lo que significa enseñar y aprender. No se trata de que el docente busque las explicaciones más sencillas y amenas, sino que analice y proponga problemas interesantes, debidamente articulados, para que los alumnos aprovechen lo que ya saben y avancen en el uso de técnicas y razonamientos cada vez más eficaces.

Es posible que el planteamiento de ayudar a los alumnos a estudiar matemáticas, con base en actividades de estudio sustentadas en situaciones problemáticas cuidadosamente seleccionadas, resultará extraño para muchos docentes compenetrados con la idea de que su papel es enseñar, en el sentido de transmitir información. Sin embargo, vale la pena intentarlo, ya que abre el camino para experimentar un cambio radical en el ambiente del salón de clases; se notará que los alumnos piensan, comentan, discuten con interés y aprenden, mientras que el docente revalora su trabajo. Este escenario no está exento de contrariedades, y para llegar a él hay que estar dispuesto a superar grandes desafíos como los siguientes:

- a) Lograr que los alumnos se acostumbren a buscar por su cuenta la manera de resolver los problemas que se les plantean, mientras el docente observa y cuestiona localmente en los equipos de trabajo, para conocer los procedimientos y argumentos que se ponen en práctica y aclarar ciertas dudas, así como destrabar procesos y lograr que los alumnos puedan avanzar. Aunque habrá desconcierto, al principio,

de los alumnos y del docente, vale la pena insistir en que sean los primeros quienes encuentren las soluciones. Pronto se empezará a notar un ambiente distinto en el salón de clases; esto es, los alumnos compartirán sus ideas, habrá acuerdos y desacuerdos, se expresarán con libertad y no habrá duda de que reflexionan en torno al problema que tratan de resolver.

- b) Acostumbrarlos a leer y analizar los enunciados de los problemas. Leer sin entender es una deficiencia muy común, cuya solución no corresponde únicamente a la comprensión lectora de la asignatura de Español. Muchas veces los alumnos obtienen resultados diferentes que no por ello son incorrectos, sino que corresponden a una interpretación distinta del problema; por lo tanto, es necesario averiguar cómo interpretan la información que reciben de manera oral o escrita.
- c) Lograr que los alumnos aprendan a trabajar de manera colaborativa. Es importante porque ofrece a los alumnos la posibilidad de expresar sus ideas y de enriquecerlas con las opiniones de los demás, ya que desarrollan la actitud de colaboración y la habilidad para argumentar; además, de esta manera se facilita la puesta en común de los procedimientos que encuentran. Sin embargo, la actitud para trabajar de manera colaborativa debe fomentarse por los docentes, además de insistir en que cada integrante asuma la responsabilidad de la tarea que se trata de realizar, no de manera individual sino colectiva; por ejemplo, si la tarea consiste en resolver un problema, cualquier integrante del equipo debe estar en posibilidad de explicar el procedimiento que se utilizó.
- d) Saber aprovechar el tiempo de la clase. Se suele pensar que si se pone en práctica el enfoque didáctico que consiste en plantear problemas a los alumnos para que los resuelvan con sus propios medios, discutan y analicen sus procedimientos y resultados, no alcanza el tiempo para concluir el programa; por lo tanto, se decide continuar con el esquema tradicional en el que el docente “da la clase”, mientras los alumnos escuchan aunque no comprendan. La experiencia muestra que esta decisión conduce a tener que repetir, en cada grado, mucho de lo que aparentemente se había aprendido; de manera que es más provechoso dedicar el tiempo necesario para que los alumnos adquieran conocimientos con significado y desarrollen habilidades que les permitan resolver diversos problemas y seguir aprendiendo.
- e) Superar el temor a no entender cómo piensan los alumnos. Cuando el docente explica cómo se solucionan los problemas y los alumnos tratan de reproducir las explicaciones al resolver algunos ejercicios, se puede decir que la situación está bajo control. Difícilmente surgirá en la clase algo distinto a lo que el docente ha explicado, incluso muchas veces los alumnos manifiestan cierto temor de hacer

algo diferente a lo que hizo el docente. Sin embargo, cuando plantea un problema y lo deja en manos de los alumnos, sin explicación previa de cómo se resuelve, usualmente surgen procedimientos y resultados diferentes, que son producto de cómo piensan los alumnos y de lo que saben hacer. Ante esto, el verdadero desafío para los docentes consiste en ayudar a los alumnos a analizar y socializar lo que produjeron.

Este rol es la esencia del trabajo docente como profesional de la educación en la enseñanza de las Matemáticas. Ciertamente reclama un conocimiento profundo de la didáctica de esta asignatura que “se hace al andar”, poco a poco, pero es lo que puede convertir a la clase en un espacio social de construcción de conocimiento.

Con el enfoque didáctico que se sugiere se logra que los alumnos construyan conocimientos y habilidades con sentido y significado, como saber calcular el área de triángulos o resolver problemas que implican el uso de números fraccionarios; asimismo, un ambiente de trabajo que brinda a los alumnos, por ejemplo, la oportunidad de aprender a enfrentar diferentes tipos de problemas, a formular argumentos, a emplear distintas técnicas en función del problema que se trata de resolver, y a usar el lenguaje matemático para comunicar o interpretar ideas.

Estos aprendizajes adicionales no se dan de manera espontánea, independientemente de cómo se estudia y se aprende la matemática. Por ejemplo, no se puede esperar que los alumnos aprendan a formular argumentos si no se delega en ellos la responsabilidad de averiguar si los procedimientos o resultados, propios y de otros, son correctos o incorrectos. Dada su relevancia para la formación de los alumnos y siendo coherentes con la definición de competencia que se plantea en el Plan de estudios, en los programas de Matemáticas se utiliza el concepto de *competencia matemática* para designar a cada uno de estos aspectos; en tanto que al formular argumentos, por ejemplo, se hace uso de conocimientos y habilidades, pero también entran en juego las actitudes y los valores, como aprender a escuchar a los demás y respetar sus ideas.

Competencias matemáticas

A continuación se describen cuatro competencias matemáticas, cuyo desarrollo es importante durante la Educación Básica.

COMPETENCIAS MATEMÁTICAS

Resolver problemas de manera autónoma. Implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones. Por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna solución; problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que los alumnos planteen las preguntas. Se trata también de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces; o bien, que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema, para generalizar procedimientos de resolución.

Comunicar información matemática. Comprende la posibilidad de que los alumnos expresen, representen e interpreten información matemática contenida en una situación o un fenómeno. Requiere que se comprendan y empleen diferentes formas de representar la información cualitativa y cuantitativa relacionada con la situación; se establezcan relaciones entre estas representaciones; se expongan con claridad las ideas matemáticas encontradas; se deduzca la información derivada de las representaciones, y se infieran propiedades, características o tendencias de la situación o del fenómeno representado.

Validar procedimientos y resultados. Consiste en que los alumnos adquieran la confianza suficiente para explicar y justificar los procedimientos y soluciones encontradas, mediante argumentos a su alcance que se orienten hacia el razonamiento deductivo y la demostración formal.

Manejar técnicas eficientemente. Se refiere al uso eficiente de procedimientos y formas de representación que hacen los alumnos al efectuar cálculos, con o sin apoyo de calculadora. Muchas veces, el manejo eficiente o deficiente de técnicas establece la diferencia entre quienes resuelven los problemas de manera óptima y quienes alcanzan una solución incompleta o incorrecta. Esta competencia no se limita a usar mecánicamente las operaciones aritméticas; apunta principalmente al desarrollo del significado y uso de los números y las operaciones, que se manifiesta en la capacidad de elegir adecuadamente la o las operaciones al resolver un problema; en la utilización del cálculo mental y la estimación, en el empleo de procedimientos abreviados o atajos a partir de las operaciones que se requieren en un problema, y en evaluar la pertinencia de los resultados. Para lograr el manejo eficiente de una técnica es necesario que los alumnos la sometan a prueba en muchos problemas distintos. Así adquirirán confianza en ella y la podrán adaptar a nuevos problemas.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La asignatura de Matemáticas se organiza, para su estudio, en tres niveles de desglose. El primer nivel corresponde a los ejes, el segundo a los temas y el tercero a los contenidos. Para primaria y secundaria se consideran tres ejes; éstos son: Sentido numérico y pensamiento algebraico, Forma, espacio y medida, y Manejo de la información.

Sentido numérico y pensamiento algebraico alude a los fines más relevantes del estudio de la aritmética y el álgebra:

- La modelización de situaciones mediante el uso del lenguaje aritmético.
- La exploración de propiedades aritméticas que en la secundaria podrán ser generalizadas con el álgebra.
- La puesta en juego de diferentes formas de representar y efectuar cálculos.

Forma, espacio y medida integra los tres aspectos esenciales alrededor de los cuales gira el estudio de la geometría y la medición en la educación primaria:

- La exploración de las características y propiedades de las figuras y cuerpos geométricos.
- La generación de condiciones para el tránsito a un trabajo con características deductivas.

- El conocimiento de los principios básicos de la ubicación espacial y el cálculo geométrico.

Manejo de la información incluye aspectos relacionados con el análisis de la información que proviene de distintas fuentes y su uso para la toma de decisiones informadas, de manera que se orienta hacia:

- La búsqueda, organización y análisis de información para responder preguntas.
- El uso eficiente de la herramienta aritmética que se vincula de manera directa con el manejo de la información.
- La vinculación con el estudio de otras asignaturas.

En este eje se incluye la proporcionalidad porque provee de nociones y técnicas que constituyen herramientas útiles para interpretar y comunicar información, como el porcentaje y la razón.

¿Por qué ejes y no ámbitos en el caso de Matemáticas? Porque un eje se refiere, entre otras cosas, a la dirección o rumbo de una acción. Al decir *sentido numérico* y *pensamiento algebraico*, por ejemplo, se quiere destacar que lo que dirige el estudio de aritmética y álgebra (que son ámbitos de la matemática) es el desarrollo del sentido numérico y del pensamiento algebraico, lo cual implica que los alumnos sepan utilizar los números y las operaciones en distintos contextos, así como tener la posibilidad de modelizar situaciones y resolverlas, es decir, de expresarlas en lenguaje matemático, efectuar los cálculos necesarios y obtener un resultado que cumpla con las condiciones establecidas

De cada uno de los ejes se desprenden varios temas, y para cada uno de éstos hay una secuencia de contenidos que van de menor a mayor dificultad. Los temas son grandes ideas matemáticas cuyo estudio requiere un desglose más fino (los contenidos), y varios grados o incluso niveles de escolaridad. En el caso de la educación primaria se consideran ocho temas, con la salvedad de que no todos inician en primer grado y la mayoría continúa en el nivel de secundaria. Dichos temas son: Números y sistemas de numeración, Problemas aditivos, Problemas multiplicativos, Figuras y cuerpos, Ubicación espacial, Medida, Proporcionalidad y funciones, y Análisis y representación de datos.

Los contenidos son aspectos muy concretos que se desprenden de los temas, cuyo estudio requiere entre dos y cinco sesiones de clase. El tiempo de estudio hace referencia a la fase de reflexión, análisis, aplicación y construcción del conocimiento en cuestión, pero hay un tiempo más largo en el que dicho conocimiento se usa, se relaciona con otros conocimientos, y se consolida para constituirse en saber o saber hacer.

Además de los ejes, temas y contenidos, un elemento más que forma parte de la estructura de los programas son los *aprendizajes esperados*, que se enuncian en la primera columna de cada bloque temático. Estos enunciados señalan de manera sintética los conocimientos y las habilidades que todos los alumnos deben alcanzar como resultado del estudio de varios contenidos, incluidos o no en el bloque en cuestión. Podrá notarse que los aprendizajes esperados no corresponden uno a uno con los contenidos del bloque, debido a que éstos constituyen procesos de estudio que en algunos casos trascienden el bloque e incluso el grado, mientras que los aprendizajes esperados son saberes que se construyen como resultado de los procesos de estudio mencionados. Ejemplos claros de esta explicación son los aprendizajes esperados que se refieren al uso de los algoritmos convencionales de las operaciones, que tienen como sustrato el estudio de varios contenidos que no se reflejan como aprendizajes esperados.

Aunque no todos los contenidos se reflejan como aprendizajes esperados, es muy importante estudiarlos todos para garantizar que los alumnos vayan encontrando sentido a lo que aprenden y puedan emplear diferentes recursos; de lo contrario se corre el riesgo de que lleguen a utilizar técnicas sin saber por qué o para qué sirven.

A lo largo de los cinco bloques que comprende cada programa, los contenidos se organizaron de tal manera que los alumnos vayan accediendo a ideas y recursos matemáticos cada vez más complejos, a la vez que puedan relacionar lo que ya saben con lo que están por aprender. Sin embargo, es probable que haya otros criterios para establecer la secuenciación; por lo tanto, no se trata de un orden rígido.

Como se observa a continuación, en algunos bloques se incluyen contenidos de los tres ejes. Esto tiene dos finalidades importantes; la primera, que los temas se estudien simultáneamente a lo largo del curso, evitando así que algunos temas sólo aparezcan al final del programa, con alta probabilidad de que no se estudien. La segunda es que pueda vincularse el estudio de temas que corresponden a diferentes ejes, para lograr que los alumnos tengan una visión global de la matemática.

Bloque I

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente

| APRENDIZAJES ESPERADOS | EJES | |
|--|---|---|
| | SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO | FORMA, ESPACIO Y MEDIDA |
| <ul style="list-style-type: none"> • Determina la cardinalidad de colecciones numerosas representadas gráficamente. | <p>NÚMEROS Y SISTEMAS DE NUMERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las características de hasta tres cifras que forman un número para compararlo con otros números. • Elaboración de estrategias para facilitar el conteo de una colección numerosa (hacer agrupamientos de 10 en 10 o de 20 en 20). <p>PROBLEMAS ADITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas que involucren distintos significados de la adición y la sustracción (avanzar, comparar o retroceder). • Construcción de un repertorio de resultados de sumas y restas que facilite el cálculo mental (descomposiciones aditivas de los números, complementos a 10, etcétera). <p>PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas que involucren sumas iteradas o repartos mediante procedimientos diversos. | <p>FIGURAS Y CUERPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de semejanzas y diferencias entre composiciones geométricas. <p>MEDIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre el tiempo para realizar dos o más actividades. Medición del tiempo de una actividad con diferentes unidades arbitrarias. |

Bloque II

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente | | |
|--|---|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | EJES | |
| | SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO | FORMA, ESPACIO Y MEDIDA |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produce o completa sucesiones de números naturales, orales y escritas, en forma ascendente o descendente. • Identifica las características de figuras planas, simples y compuestas. | <p>NÚMEROS Y SISTEMAS DE NUMERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producción de sucesiones orales y escritas, ascendentes y descendentes de 5 en 5, de 10 en 10. • Identificación de la regularidad en sucesiones ascendentes con progresión aritmética, para intercalar o agregar números a la sucesión. <p>PROBLEMAS ADITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación de resultados de adiciones al utilizar descomposiciones aditivas, propiedades de las operaciones, y resultados memorizados previamente. • Resolución de problemas de sustracción en situaciones correspondientes a distintos significados: complemento, diferencia. | <p>FIGURAS Y CUERPOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y descripción de las características de figuras por la forma de sus lados. |

85

Bloque III

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente | | |
|--|--|--|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | EJES | |
| | SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Resuelve problemas aditivos con diferentes significados, modificando el lugar de la incógnita y con números de hasta dos cifras. | <p>NÚMEROS Y SISTEMAS DE NUMERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación del valor de las cifras en función de su posición en la escritura de un número. • Orden y comparación de números hasta de tres cifras. <p>PROBLEMAS ADITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas que implican adiciones y sustracciones donde sea necesario determinar la cantidad inicial antes de aumentar o disminuir. • Estudio y afirmación de un algoritmo para la adición de números de dos cifras. <p>PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas de multiplicación con factores menores o iguales a 10, mediante sumas repetidas. Explicitación de la multiplicación implícita en una suma repetida. | |

Bloque IV

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente

| APRENDIZAJES ESPERADOS | EJES | |
|---|---|--|
| | SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO | |
| <ul style="list-style-type: none"> Describe, reproduce y crea sucesiones formadas con objetos o figuras. | <p>NÚMEROS Y SISTEMAS DE NUMERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificación de algunas diferencias entre la numeración oral y la escrita con números de hasta tres cifras. Identificación y descripción del patrón en sucesiones construidas con figuras compuestas. <p>PROBLEMAS ADITIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de sustracciones utilizando descomposiciones aditivas, propiedades de las operaciones o resultados memorizados previamente. <p>PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de distintos tipos de problemas de multiplicación (relación proporcional entre medidas, arreglos rectangulares). Distinción entre problemas aditivos y multiplicativos. | |

Bloque V

86

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Resolver problemas de manera autónoma • Comunicar información matemática • Validar procedimientos y resultados • Manejar técnicas eficientemente

| APRENDIZAJES ESPERADOS | EJES | |
|--|--|--|
| | SENTIDO NUMÉRICO Y PENSAMIENTO ALGEBRAICO | FORMA, ESPACIO Y MEDIDA |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica, compara y produce, oralmente o por escrito, números de tres cifras. Resuelve problemas que implican el uso del calendario (meses, semanas, días). | <p>NÚMEROS Y SISTEMAS DE NUMERACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Escritura de números mediante descomposiciones aditivas en centenas, decenas y unidades. Producción de sucesiones orales y escritas, ascendentes y descendentes, de 100 en 100. Anticipaciones a partir de las regularidades. <p>PROBLEMAS MULTIPLICATIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso de estrategias para calcular mentalmente algunos productos de dígitos. Resolución de distintos tipos de problemas de división (reparto y agrupamiento) con divisores menores que 10, mediante distintos procedimientos. | <p>MEDIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Análisis y uso del calendario (meses, semanas, días). |



Exploración de la Naturaleza y la Sociedad

INTRODUCCIÓN

La asignatura Exploración de la Naturaleza y la Sociedad se basa en la premisa de que durante la educación preescolar las niñas y los niños vivieron experiencias que los hicieron observar con atención objetos, animales, plantas, reconocer características que distinguen a un ser vivo de otro, formular preguntas sobre lo que quieren saber, experimentar para poner a prueba una idea o indagar para encontrar explicaciones acerca de lo que ocurre en el mundo natural y en su entorno familiar y social.

Estas experiencias favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que caracterizan el pensamiento reflexivo y el aprendizaje permanente; por esta razón, es necesario que la escuela brinde a todos los alumnos oportunidades para continuar desarrollándolas y ponerlas en práctica.

En primero y segundo grados de educación primaria se pretende que los alumnos fortalezcan sus competencias mediante la exploración de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven, por lo que la asignatura presenta de manera integrada los propósitos y el enfoque que favorecen el desarrollo de competencias que en grados posteriores tendrán continuidad en las asignaturas de Ciencias Naturales, La Entidad donde Vivo, Geografía e Historia.

PROPÓSITOS

Propósitos para el estudio de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad

Con el estudio de la asignatura se pretende que los niños:

- Reconozcan su historia personal, familiar y comunitaria, las semejanzas entre los seres vivos, así como las relaciones entre los componentes de la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven.
- Exploren y obtengan información de los componentes naturales, sociales y las manifestaciones culturales del lugar donde viven para describir y representar sus principales características y cómo han cambiado con el tiempo.
- Valoren la diversidad natural y cultural del medio local reconociéndose como parte del lugar donde viven, con un pasado común para fortalecer su identidad personal y nacional.
- Reconozcan la importancia de cuidar su cuerpo y de participar en acciones para prevenir accidentes y desastres en el lugar donde viven.

ESTÁNDARES DE CIENCIAS

Los Estándares Curriculares de Ciencias presentan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia que le provean de una formación científica básica al concluir los cuatro periodos escolares. Se presentan en cuatro categorías:

1. Conocimiento científico.
2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
3. Habilidades asociadas a la ciencia.
4. Actitudes asociadas a la ciencia.

La progresión mediante los estándares de Ciencias debe entenderse como:

- Adquisición de un vocabulario básico para avanzar en la construcción de un lenguaje científico.
- Desarrollo de mayor capacidad para interpretar y representar fenómenos y procesos naturales.
- Vinculación creciente del conocimiento científico con otras disciplinas para explicar los fenómenos y procesos naturales, y su aplicación en diferentes contextos y situaciones de relevancia social y ambiental.

Segundo periodo escolar, al concluir el tercer grado de primaria, entre 8 y 9 años de edad

Este periodo se orienta a favorecer en los alumnos conocimiento científico acerca de las partes del cuerpo humano y las funciones asociadas con el movimiento y la relación con el entorno, así como las necesidades nutrimentales básicas. Respecto a la naturaleza, se enfoca hacia las características del desarrollo, la nutrición y la respiración de los seres vivos; cambios en los estados físicos de los materiales; interacciones entre objetos relacionadas con la aplicación de fuerzas, el magnetismo y el sonido, así como rasgos de los materiales, las mezclas, el Sol, las estrellas, y los movimientos de la Tierra y la Luna vinculados a sus efectos.

En relación con las aplicaciones del conocimiento científico y la tecnología se promueve que relacionen las fuerzas, el magnetismo, la electricidad, la luz, el calor, el sonido y los materiales con formas y su empleo en la vida cotidiana; identifiquen implicaciones de acciones cotidianas en el medio natural, y medidas de prevención y acciones para el cuidado de la salud con base en el conocimiento del cuerpo y la nutrición.

Fomentan el desarrollo de habilidades asociadas a la ciencia para aplicarlas en la indagación científica, elaborar conclusiones con base en evidencia, construir y evaluar dispositivos o modelos, así como comunicar resultados. Por otra parte, entre las actitudes asociadas a la ciencia se continúa y propicia que los alumnos expresen curiosidad acerca de fenómenos y procesos naturales, compromiso con la idea de interdependencia de los seres humanos con la naturaleza, disposición y toma de decisiones en favor del cuidado del ambiente y de su salud, con base en el aprecio por la naturaleza y el respeto hacia las diferentes formas de vida.

1. Conocimiento científico

Los Estándares Curriculares para esta categoría son:

- 1.1. Identifica las características físicas personales y las de otros, así como aquellas que son heredadas.
- 1.2. Comprende las relaciones entre plantas y animales y el lugar donde viven de acuerdo con su nutrición y respiración.
- 1.3. Identifica algunas partes del cuerpo humano y funciones asociadas con el movimiento, la nutrición y la relación con el entorno, así como las necesidades nutrimentales básicas.
- 1.4. Describe cambios en el desarrollo y crecimiento de los seres vivos, incluido el ser humano.

- 1.5. Identifica cambios en fenómenos naturales como estados físicos en función de la temperatura; sucesión del día y la noche, y las fases de la Luna.
- 1.6. Identifica las principales características de la naturaleza y su transformación al satisfacer las necesidades del ser humano.
- 1.7. Describe efectos de la interacción de objetos relacionados con la aplicación de fuerzas, el magnetismo y el sonido.
- 1.8. Identifica algunas características de los materiales y las mezclas.
- 1.9. Describe algunas características del Sol, las estrellas y la Luna, así como los movimientos de la Tierra y la Luna.

2. Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología

Los Estándares Curriculares para esta categoría son:

- 2.1. Relaciona las fuerzas, el magnetismo, la electricidad, la luz, el calor y el sonido con su aplicación en diversos aparatos de uso cotidiano.
- 2.2. Relaciona las características de los materiales con las formas en que pueden ser utilizados.
- 2.3. Identifica las implicaciones de las acciones cotidianas en el medio natural y algunas medidas de prevención.
- 2.4. Identifica algunas acciones para el cuidado de la salud con base en el conocimiento del cuerpo y la nutrición.

3. Habilidades asociadas a la ciencia

Los Estándares Curriculares para esta categoría son:

- 3.1. Planea y lleva a cabo una investigación en el medio local, con un propósito definido.
- 3.2. Aplica habilidades necesarias para la investigación científica: identifica problemas, plantea preguntas, realiza experimentos, recaba datos, realiza y registra observaciones de campo, resuelve preguntas y comunica resultados.
- 3.3. Elabora conclusiones con base en la evidencia disponible.
- 3.4. Aplica el conocimiento de los materiales para diseñar, construir y evaluar un dispositivo o un modelo.
- 3.5. Comunica los resultados de observaciones y experimentos utilizando diversos recursos; por ejemplo: esquemas, dibujos y otras formas simbólicas.

4. Actitudes asociadas a la ciencia

Los Estándares Curriculares para esta categoría son:

- 4.1. Expresa curiosidad por los fenómenos y procesos naturales en una variedad de contextos, y comparte e intercambia ideas al respecto.
- 4.2. Manifiesta responsabilidad al tomar decisiones informadas para cuidar su salud.
- 4.3. Disfruta y aprecia los espacios naturales disponibles para la recreación y la actividad física.
- 4.4. Muestra disposición y toma decisiones en favor del cuidado del ambiente.
- 4.5. Valora y respeta las diferentes formas de vida.
- 4.6. Muestra compromiso con la idea de interdependencia de los seres humanos con la naturaleza y la necesidad de cuidar la riqueza natural.
- 4.7. Muestra disposición para el trabajo colaborativo y respeta las diferencias culturales y de género.

ENFOQUE DIDÁCTICO

El Programa de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad parte de la idea de que los niños, en los primeros grados de educación primaria, construyen sus conocimientos sobre los seres vivos, el lugar donde viven, la sociedad y el paso del tiempo por medio de distintas actividades, como el juego, la interacción cotidiana con su espacio y la comunicación con sus pares y adultos. En este sentido se busca fortalecer su inquietud para conocer el mundo y proporcionarles experiencias de aprendizaje en las que, mediante la observación, la experimentación, la contrastación de fuentes, el registro, la representación y la puesta en común, se formen una idea cada vez más organizada de los procesos naturales y sociales del lugar donde viven y de la forma en que pueden, en la medida de sus posibilidades, cuidar de su bienestar y del lugar donde viven.

El tratamiento de los contenidos en esta asignatura se orienta a sentar las bases para el desarrollo de la formación científica básica, el estudio del espacio geográfico y del tiempo histórico.

Formación científica básica

La formación científica de niños en esta asignatura tiene como intención principal que comprendan y planteen explicaciones iniciales de procesos y fenómenos naturales, y al mismo tiempo, pongan en práctica habilidades asociadas a la ciencia escolar con acti-

vidades de exploración y experimentación, vinculadas con actitudes para la prevención de enfermedades, riesgos y el cuidado del ambiente.

Un aspecto fundamental es partir de las ideas y experiencias previas de los alumnos y de su curiosidad acerca de lo que hay a su alrededor, con el fin de promover su percepción, representación y el desarrollo de nociones mediante el uso de sus sentidos y el conocimiento de su cuerpo, para posteriormente orientarlos hacia la observación y el análisis de características del lugar donde viven, de los objetos y de los cuerpos celestes.

Con base en el conocimiento de sí mismos, los alumnos reflexionan acerca de sus cambios personales y características físicas relacionadas con las de sus padres y abuelos. Asimismo, identifican los componentes naturales del lugar donde viven, destacando el conocimiento de las características generales de plantas y animales. En este marco se propicia la toma de decisiones favorables al ambiente y la salud orientadas a la cultura de la prevención, con base en el cuidado de las partes externas del cuerpo, de los órganos de los sentidos, así como el reconocimiento de la importancia de consumir alimentos variados y agua simple potable. De igual importancia resulta la prevención de accidentes desde el análisis y la inferencia de sus causas y consecuencias.

En cuanto al estudio de la naturaleza se fortalecen habilidades y actitudes encaminadas a la construcción de la noción de ambiente, la observación y el análisis de características particulares de los seres vivos y otros componentes naturales del lugar donde viven, lo que permitirá, en grados posteriores, establecer correlaciones en términos de su diversidad y distribución en distintos medios.

Los niños inician el conocimiento del Universo a partir de características del día, la noche, el Sol, las estrellas y la Luna, y se acercan a la noción de cambio y causalidad con el estudio de los estados del agua y la percepción de frío y caliente, que servirán en grados posteriores para comprender los estados físicos de la materia, la temperatura, la energía, sus manifestaciones y transformaciones.

Espacio geográfico

En el proceso gradual que tienen los niños para identificar los componentes del espacio donde viven, en los primeros grados de educación primaria se recuperan los aprendizajes logrados en educación preescolar para abordar el espacio geográfico en una secuencia gradual que va de lo particular a lo general, de lo cercano a lo lejano, y de lo conocido a lo desconocido.

El espacio geográfico se define como el espacio percibido, vivido, socialmente construido y continuamente transformado por las relaciones e interacciones de sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos, los cuales se manifiestan de manera integrada en diversas categorías de análisis espacial: lugar, medio, región, paisaje y territorio.

Así, los alumnos inician el estudio de los componentes naturales (montañas, ríos, lagos, mares, plantas y animales), sociales y económicos (comunidad, trabajos y servicios, entre otros) del espacio donde viven, e identifican que la diversidad cultural tiene manifestaciones propias expresadas a través del lenguaje, costumbres, tradiciones y sitios históricos que conforman su identidad.

Con esta base, en primer grado se propone que los alumnos reconozcan su espacio apoyados en observaciones y experiencias del lugar donde viven, y en segundo grado que amplíen esta visión al identificar su medio local. Esto permite avanzar sistemáticamente, en grados posteriores, en el reconocimiento de lugares, medios, paisajes, regiones y territorios, con mayor profundidad.

Los alumnos amplían su visión del medio local, el cual está determinado por las actividades cotidianas que realizan los niños con las personas con quienes conviven, las relaciones que establecen con otros lugares y los trayectos conocidos. Esto incluye su área de acción, desde el barrio, rancho, colonia, hasta su pueblo o ciudad en el contexto nacional. Dada la diversidad de los componentes del medio, es necesario diferenciar lo rural de lo urbano.

Desde esta perspectiva, el estudio del lugar donde viven y el medio local se fundamenta en la percepción y experiencias de los niños, por lo que es necesario que el docente identifique las características de cada alumno, los ayude gradualmente a localizar y distinguir lugares; descubrir relaciones espaciales; elaborar representaciones en dibujos, croquis, modelos y maquetas; expresar lo que observan en imágenes, videos, recorridos, así como a comunicar sus ideas y conclusiones.

De este modo, los alumnos tendrán la oportunidad de reconocer los rasgos distintivos del espacio local para valorar la diversidad natural y cultural, y fortalecer así su sentido de pertenencia e identidad. Asimismo, se propicia su participación en acciones para el cuidado del ambiente, la prevención de desastres y el mejoramiento del lugar donde viven.

El tiempo histórico

Las niñas y los niños de los primeros grados, si bien perciben el tiempo como aquel que empleamos para organizar las actividades, les es difícil entender la relación entre varias actividades y expresar con palabras su duración o secuencia, especialmente si

se trata de eventos que ocurrieron en el pasado, de ahí que el manejo del tiempo en niños de esta edad todavía resulta confuso, por lo que se continúa con el trabajo para que puedan ir concibiendo un esquema de ordenamiento temporal que les permita ubicar y establecer la secuencia o simultaneidad de acontecimientos, su duración y la manera como inciden en la vida diaria y el devenir de la humanidad.

El *tiempo histórico* se define como la concepción que se tiene del devenir del ser humano y permite entender cómo el pasado y el presente de las sociedades se relacionan con nuestra vida y el mundo que nos rodea. Su desarrollo es fundamental en los primeros grados de educación primaria, pues es el principio para organizar cuándo llevar a cabo diferentes actividades, entender la relación que existe entre los acontecimientos sociales y naturales e interpretar el acontecer de la humanidad.

Con el fin de apoyar la comprensión gradual de este concepto, la asignatura destaca la *noción de cambio*, pues es a partir de ésta que el alumno empieza a concebir su secuencia y a medir el tiempo. El realizar actividades de comparación, contrastación, uso del reloj y del calendario para distinguir los cambios y secuencias en las actividades diarias, en su familia, en los objetos que le rodean o en el lugar donde vive, posibilita que entienda cómo la naturaleza y las personas se transforman.

En este sentido, la percepción del cambio y el uso de convenciones e instrumentos relacionados con la medición del tiempo, permite al alumno tener referentes básicos que seguirá empleando a lo largo de su trayectoria escolar para ordenar cronológicamente el pasado y empezar a valorar algunos acontecimientos de su historia familiar y social como la base de su identidad y del cuidado del patrimonio.

Competencias

Es importante considerar que durante el trabajo con el programa de estudio, se busca que las niñas y los niños cuenten con los aprendizajes necesarios para su desenvolvimiento y participación en diferentes situaciones cotidianas. Para ello, se fomenta la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuyen al desarrollo de competencias.

COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LA ASIGNATURA

Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo. Implica que las niñas y los niños identifiquen las relaciones entre la naturaleza y la sociedad del lugar donde viven, y que ordenen cronológicamente los cambios en su vida personal, familiar y comunitaria. Asimismo, que localicen y representen lugares del espacio cercano en dibujos y croquis, y expresen sus puntos de vista sobre los cambios de sí mismos y del lugar donde viven a lo largo del tiempo.

Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información. Implica que los alumnos obtengan información mediante la percepción y observación de seres vivos, fenómenos naturales, lugares, personas, actividades, costumbres y objetos de manera directa y a través de diversos recursos. Promueve la formulación de preguntas, la experimentación, búsqueda, selección y clasificación de información para dar explicaciones acerca del cuidado de su cuerpo y la naturaleza, y de los cambios en la vida cotidiana y del lugar donde viven a lo largo del tiempo.

Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad. Favorece que los alumnos se reconozcan como parte de los seres vivos, de la naturaleza, del lugar donde viven y de la historia para fortalecer su identidad personal y nacional. Promueve la participación en acciones que contribuyan al cuidado de sí mismos, de la naturaleza y del patrimonio cultural, así como saber actuar ante los riesgos del lugar donde viven para prevenir accidentes.

El papel del docente

Para favorecer el aprendizaje, la enseñanza de esta asignatura demanda del docente el conocimiento del enfoque, los propósitos, las competencias, los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos. Es recomendable que el trabajo en el aula considere:

- Favorecer la construcción de aprendizajes de los alumnos y del desarrollo de competencias, con base en sus características cognitivas, afectivas y socioculturales.
- Reconocer que el entorno natural y social inmediato y las situaciones de la vida cotidiana son el mejor medio para estimular la curiosidad de los niños.
- Generar ambientes de aprendizaje para que los alumnos desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores en torno a los procesos naturales y sociales, mediante la promoción de la curiosidad y la resolución de situaciones problemáticas que requieren del trabajo colaborativo.
- Promover que los alumnos planteen preguntas relativas al pasado y presente para que –a partir de sus capacidades e inquietudes y de la recuperación de los conocimientos previos, del lugar donde viven, su comunidad y el medio local– amplíen de manera gradual su visión espacial y temporal para comprender lo que sucede en su espacio cercano.
- Propiciar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre las relaciones que existen entre los acontecimientos y el lugar en que se presentan; donde no se priorice la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia fiel de textos y la memorización pasiva. De esta manera, el docente deja de ser repetidor de saberes para organizar experiencias de aprendizaje significativas de acuerdo con el grado escolar, las particularidades y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

- Fomentar la reflexión sobre cambios y permanencias en el lugar donde viven y el medio local, para que los alumnos propongan acciones que les permitan mejorar su espacio cercano.
- Considerar como parte de la planificación didáctica los conceptos, habilidades, valores y actitudes presentes en los aprendizajes esperados, para diseñar secuencias didácticas acordes con el contexto sociocultural de los alumnos.
- Manejar diversos recursos didácticos como las TIC, aulas de medios, recursos audiovisuales, Internet y bibliotecas Escolar y de Aula, que favorezcan el aprendizaje de las ciencias, el espacio geográfico y el tiempo histórico.

El papel de los alumnos

Los alumnos tienen un papel activo en la construcción de sus aprendizajes, por lo que se requiere su interés y participación para llevar a cabo las estrategias de aprendizaje y aplicar conceptos, habilidades, valores y actitudes dentro y fuera del aula. Por lo anterior, es importante que:

- Explore y emplee sus sentidos para percibir, describir, inferir, descubrir y representar o proponer acciones relacionadas con el lugar donde viven y el medio local.
- Lleven a cabo actividades individuales y en grupo para indagar, comprender y analizar las relaciones entre los seres humanos, las características e interacciones de los seres vivos y los cambios en el espacio a lo largo del tiempo y manejar información, así como respetar, valorar y cuidar su salud, el ambiente y el patrimonio cultural.
- Reconozcan y valoren su desempeño y esfuerzo al realizar actividades que contribuyan a hacerlos conscientes y responsables de sus procesos de aprendizaje.
- Trabajen en condiciones de respeto y colaboración que les permitan opinar con libertad, resolver problemas y enriquecer sus argumentos, creatividad e imaginación.
- Discutan y propongan acciones que les permitan sentirse parte de su comunidad.

Actividades y recursos para el aprendizaje

Fortalecer el aprendizaje requiere que los docentes planeen su clase apoyándose en preguntas detonantes que provoquen el interés, que complementen o sean contrarias a las ideas previas de los alumnos, con el fin de que representen verdaderos retos cognitivos y los motiven a encontrar respuesta por medio de la observación, la ex-

perimentación, la exploración o la contrastación de información de diversas fuentes. Preguntas como: ¿en qué se parecen las plantas y los animales?, o ¿creen que sus abuelos jugaban con el mismo tipo de juguetes que ustedes?, les permite comenzar a reflexionar y preguntarse sobre la respuesta más adecuada y el proceso a seguir para averiguarla. Para que las niñas y los niños realicen sus indagaciones conviene que el docente les permita explorar aquellos recursos que están a su alrededor. Ello implica considerar:

- *Animales y plantas* del lugar donde viven para que los niños puedan comparar, manipular o experimentar sin correr riesgos o causar daños. Descubrir sus características, propiedades o formas de crecimiento es fundamental para conocer las condiciones que permiten el desarrollo de los seres vivos, así como las bases de su clasificación y cuidados.
- *Objetos de uso cotidiano presentes o pasados*. Existe una gran variedad de objetos como juguetes, instrumentos de trabajo o muebles a través de los cuales los niños pueden conocer las propiedades de los materiales con que fueron hechos o el uso que se les da o dio en el pasado.
- *Visitas y recorridos* a lugares cercanos para observar plantas, animales, los paisajes, edificaciones, actividades económicas, o conocer las tradiciones del lugar donde viven. Estas visitas permiten a niñas y niños establecer relaciones entre la naturaleza y la sociedad; dan oportunidad de acercarse a los objetos y edificaciones de otras épocas; reconocer lo que todavía está vigente y percibir de manera directa los elementos que conforman el patrimonio cultural y natural del lugar en que viven.
- *Esquemas* con los cuales los niños puedan formarse una idea de los fenómenos y procesos naturales o de la secuencia de acontecimientos sociales. Al representar de manera gráfica y sintética las partes de objetos, de organismos o de procesos sociales y naturales, se acerca al niño al conocimiento de la naturaleza y la sociedad.
- *Dibujos y croquis* permiten a los alumnos la localización de lugares, así como identificar y representar la distribución en el espacio de componentes naturales, sociales, culturales y económicos. Son a la vez fuentes de información, recursos didácticos y productos del trabajo realizado por los alumnos al mostrar las características de un lugar.
- *Líneas de tiempo*. Son recursos importantes para desarrollar la noción del tiempo histórico, pues permiten establecer secuencias de acontecimientos pasados. Con ellos, los niños se van formando un esquema de ordenamiento temporal y se habitan en el uso de convenciones de medición del tiempo.
- *Historia oral*. Los mitos, leyendas y tradiciones que se transmiten de generación en generación, ayudan a recuperar los testimonios (vivencias y experiencias) de diversas

personas y aproxima a los alumnos a un pasado vivo, ya que son los protagonistas de los hechos los que platican o transmiten experiencias pasadas de viva voz. Entrevistar a familiares y vecinos del lugar donde viven propicia en los alumnos el interés por la investigación, y les da la certeza de que ellos pueden generar conocimiento al preguntar cómo era la vida de las personas en otras épocas y cómo es ahora.

- *Imágenes* que permitan a los alumnos describir, explicar e identificar las diferencias entre objetos, personas o lugares diversos actuales o de hechos que sucedieron en el pasado. Es indispensable que las ilustraciones, fotografías, pinturas o recreaciones gráficas utilizadas sean de calidad adecuada.

Asimismo, es vital construir un ambiente de confianza en la clase que motive a los niños a preguntar, elaborar conclusiones, experimentar y confrontar la información que les permitirá sentar las bases de una cultura científica. A su vez, estas experiencias de aprendizaje darán a los alumnos la oportunidad de conocer y asombrarse ante los nuevos conocimientos, contrastar sus ideas con la realidad, proponer soluciones y continuar aprendiendo.

En los programas de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad de primero y segundo grados se sugiere que los alumnos desarrollen un proyecto al final del bloque V. Los proyectos son estrategias didácticas que representan una oportunidad para que los niños apliquen los conocimientos adquiridos en el curso, a partir de una problemática elegida por ellos mismos que les permita actuar como exploradores del mundo para indagar y actuar de manera crítica y participativa.

La realización de proyectos en esta asignatura tiene como objetivos:

- Recuperar, fortalecer y aplicar conceptos, habilidades y actitudes para el desarrollo de competencias.
- Recuperar y reforzar actitudes de autovaloración y autocuidado relacionadas con la higiene personal, la alimentación y la prevención de accidentes.
- Reconocer el cambio como algo cotidiano referido al pasado y presente.
- Abordar problemas ambientales y sociales del lugar donde vive.
- Valorar la importancia de su participación y fortalecer su identidad.

El desarrollo de los proyectos requiere que el docente coordine y acompañe a niñas y niños en su trabajo, orientarlos a encontrar espacios flexibles de acción que respondan a sus inquietudes, y diseñar estrategias de trabajo colaborativo que les permitan relacionarse de manera cada vez más autónoma con los componentes naturales, sociales, culturales y económicos del espacio cercano. En esta asignatura los alumnos podrán proponer y desarrollar proyectos que se refieran a su medio local según el

conocimiento que tienen del lugar donde viven y de las relaciones que establece con otros lugares.

Un proyecto consta de cuatro etapas: *planeación*, *desarrollo*, *comunicación* y *evaluación*. En la *planeación*, el docente y los alumnos vislumbran el alcance del proyecto mediante la elección del problema y la definición de propósitos; con preguntas el docente indaga lo que saben los niños sobre el problema, reflexionan de manera conjunta la importancia de investigarlo y establecen qué se puede hacer para solucionarlo. El docente vincula el proyecto con los aprendizajes esperados, define preguntas guía y propone actividades y productos.

En el *desarrollo* de actividades el docente guía a los alumnos para definir las actividades más adecuadas que promuevan la investigación y el análisis de la temática seleccionada recurriendo a la consulta de libros, Internet y diversas fuentes, la realización de entrevistas y salidas de campo. Bajo su supervisión, los alumnos realizan las actividades y obtienen productos como croquis, carteles, folletos, maquetas y dibujos, entre otros. Es importante promover la participación de los padres de familia con acciones que de manera conjunta puedan realizar.

Los niños *comunican* los resultados con actividades para socializar sus ideas y descubrimientos: presentaciones orales, ensayos, dramatizaciones, simulaciones, conferencias y mesas redondas, entre otras. Estos resultados se pueden presentar a las familias y compañeros de la escuela.

La *evaluación* del proyecto debe centrarse en la participación de los alumnos de manera individual y grupal, considerando el desarrollo de las actividades, los aprendizajes y los productos realizados, así como la aplicación de los conocimientos en su vida cotidiana.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Bloques de estudio. Los programas de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad se organizan en cinco bloques, cada uno para desarrollarse en un bimestre. Los bloques integran las competencias que se favorecen, los aprendizajes esperados y los contenidos.

Competencias que se favorecen. Cada bloque presenta las competencias cuyo desarrollo se basa en los aprendizajes esperados y contenidos, las cuales se profundizan y amplían de manera continua con base en situaciones en las que participan los niños en la escuela y en su vida diaria.

Aprendizajes esperados. Indican los conocimientos básicos que se espera que los niños construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Son un referente para el diseño de estrategias didácticas, la intervención docente y la evaluación, ya que precisan lo que se espera que logren.

Contenidos. Orientan el estudio de los componentes de la naturaleza y la sociedad, los fenómenos naturales del lugar donde viven, las costumbres y tradiciones, su historia personal y la de su comunidad, el cuidado del ambiente y la salud, así como la prevención de desastres, tomando en cuenta los procesos de aprendizaje de los alumnos que cursan primero y segundo grados de educación primaria.

Al final de cada bloque se presenta el apartado “Cómo celebramos”, donde se plantea una conmemoración cívica del bimestre. El trabajo de este apartado es flexible para que se programe en la semana que corresponda a la celebración en la escuela, la comunidad y el país. Busca el interés de los niños por el pasado, mediante la recuperación de testimonios de cómo y por qué las personas del lugar donde viven celebran las

fechas históricas. Esta información es el punto de partida para explicar la importancia de la efeméride y su significado en la construcción de la identidad nacional. El manejo de fuentes orales, escritas y audiovisuales, al abordar las temáticas de “Cómo celebramos”, permite a los alumnos conocer por qué ocurrieron algunos acontecimientos que hoy celebramos y comprenderlos en su contexto histórico, para ir más allá de la memorización de fechas, lugares y nombres de personajes, así como hacer uso del calendario para trabajar la ubicación temporal de estos acontecimientos.

Descripción general del curso

En el primer bloque, “Mi vida diaria”, se busca que los niños describan sus cambios físicos y la relación que guardan con el desarrollo de los seres humanos; comparen sus características físicas con las de sus hermanos, padres y abuelos, y expliquen cómo el cuidado de los sentidos y el consumo de alimentos de los tres grupos son sustanciales para el crecimiento y cuidado de su cuerpo. Además, que identifiquen las transformaciones en su vida escolar; representen recorridos de lugares cercanos en croquis con ayuda de símbolos propios, y reconozcan que el lugar donde viven forma parte de una entidad de México. En este bloque es fundamental que los niños analicen, describan y contrasten las experiencias relacionadas con su persona, su familia, la escuela y el lugar donde viven. En el apartado “Cómo celebramos”, se orienta a que los alumnos identifiquen cómo y por qué se celebra la defensa del Castillo de Chapultepec.

En el segundo bloque, “Exploramos la naturaleza”, los alumnos identifican características del Sol, las estrellas y la Luna, y las diferencias entre montañas y llanuras, y entre ríos, lagos y mares. El desarrollo de la observación y la experimentación son fundamentales para que reconozcan los cambios de estado del agua, sus causas y las diversas formas en las que se encuentra en la naturaleza, así como las características de los lugares donde viven plantas y animales silvestres (asociadas con el frío, calor, abundancia o escasez de agua) e identifican diferencias y semejanzas de plantas y animales de los medio acuático y terrestre. En “Cómo celebramos”, los niños reconocen cómo y por qué se celebra la Revolución Mexicana y cómo fue la participación del pueblo durante el movimiento armado.

En el tercer bloque, “Mi comunidad”, los niños distinguen semejanzas y diferencias del campo y la ciudad de acuerdo con las plantas y los animales, las viviendas y construcciones que hay, así como las actividades que se llevan a cabo; identifican los cambios en su comunidad a lo largo del tiempo, y comparan sus costumbres y tradiciones con las de otras comunidades de México. Además, en este bloque se busca

que reconozcan que en su comunidad existen personas provenientes de diferentes lugares o que se van a vivir a otras ciudades, municipios, entidades o países. En “Cómo celebramos”, identifican cómo se festeja y cuál es el significado y origen de la Bandera Nacional.

En el cuarto bloque, “Los trabajos y los servicios del lugar donde vivo”, los alumnos reconocen la importancia de la naturaleza para la elaboración de productos y la satisfacción de necesidades básicas; describen los productos procedentes del campo y la industria, y los cambios que han tenido como resultado de los avances de la ciencia y la tecnología, así como la importancia del comercio y los transportes para la comunidad. Identifican los servicios públicos del lugar donde viven y sus principales beneficios, también la importancia de la electricidad en actividades diarias, destacando el manejo adecuado de aparatos e instalaciones eléctricas para el uso eficiente de la energía y prevención de accidentes. Además, identifican los trabajos de la comunidad, las herramientas empleadas y las diferencias respecto a las del pasado, y reflexionan sobre los oficios que han desaparecido o transformado. Se promueve la utilización de fuentes orales, gráficas y escritas para identificar cambios en su comunidad. En “Cómo celebramos” reconocen cómo y por qué festejamos la expropiación petrolera y su importancia para nuestro país.

El quinto bloque, “Juntos mejoramos nuestra vida”, considera la importancia de la prevención de accidentes asociados a la temperatura de la luz solar y el movimiento de los objetos. A partir de los conocimientos sobre los tipos de riesgo, los niños participan en acciones básicas que contribuyen a prevenir desastres en el lugar donde viven, principalmente con la participación informada en simulacros. Asimismo, reconocen que quemar objetos, arrojar basura, aceites, pinturas y solventes al agua o al suelo, así como desperdiciar el agua, la luz y el papel afectan la naturaleza. Además, aplican los aprendizajes adquiridos durante el año en un proyecto que promueve el mejoramiento de la vida de los niños y de las personas del lugar donde viven. En “Cómo celebramos” reconocen cómo y por qué se celebra el Día Internacional del Trabajo.

Bloque I. Mi vida diaria

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo • Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad

| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Describe cambios físicos de su persona y los relaciona con el proceso de desarrollo de los seres humanos. | <ul style="list-style-type: none">• He cambiado. |
| <ul style="list-style-type: none">• Compara sus características físicas con las de sus hermanos, padres y abuelos para reconocer cuáles son heredadas. | <ul style="list-style-type: none">• A quién me parezco. |
| <ul style="list-style-type: none">• Explica que sus sentidos le permiten relacionarse con su alrededor y practica acciones para cuidarlos. | <ul style="list-style-type: none">• El cuidado de mi cuerpo. |
| <ul style="list-style-type: none">• Describe su alimentación con base en los tres grupos de alimentos del Plato del Bien Comer, sus horarios de comida y el consumo de agua simple potable. | <ul style="list-style-type: none">• Mi alimentación. |
| <ul style="list-style-type: none">• Identifica cambios en su vida escolar y los compara con el año anterior. | <ul style="list-style-type: none">• Mi regreso a la escuela. |
| <ul style="list-style-type: none">• Representa, en croquis, recorridos de lugares cercanos con símbolos propios. | <ul style="list-style-type: none">• Mis recorridos en el lugar donde vivo. |
| <ul style="list-style-type: none">• Reconoce que el lugar donde vive se encuentra en una entidad de México. | <ul style="list-style-type: none">• El lugar donde vivo está en México. |
| <ul style="list-style-type: none">• Identifica cómo y por qué se celebra la defensa del Castillo de Chapultepec y valora su importancia para los mexicanos. | <ul style="list-style-type: none">• Cómo celebramos: La defensa del Castillo de Chapultepec. |

Bloque II. Exploramos la naturaleza

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo • Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad

| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Describe y registra algunas características que percibe del Sol, las estrellas y la Luna, como forma, color, lejanía, brillo, cambio de posición, visible en el día o la noche, emisión de luz y calor. | <ul style="list-style-type: none"> Qué hay en el cielo. |
| <ul style="list-style-type: none"> Distingue diferencias entre montañas y llanuras, así como entre ríos, lagos y mares. | <ul style="list-style-type: none"> Cómo son las montañas, las llanuras, los ríos, los lagos y los mares. |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica los estados físicos del agua en la naturaleza y los relaciona con los cambios ocasionados por el frío y el calor. | <ul style="list-style-type: none"> Cómo cambia el agua. |
| <ul style="list-style-type: none"> Describe, tomando en cuenta el frío, el calor, la abundancia o la escasez de agua, las características de los lugares donde viven plantas y animales silvestres. | <ul style="list-style-type: none"> Cómo son los lugares donde viven plantas y animales silvestres. |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica diferencias y semejanzas entre plantas y animales del medio acuático y terrestre. | <ul style="list-style-type: none"> Cómo son plantas y animales del medio acuático y terrestre. |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce cómo y por qué se celebra el inicio de la Revolución Mexicana y valora la importancia de la participación del pueblo. | <ul style="list-style-type: none"> Cómo celebramos: El inicio de la Revolución Mexicana y la participación del pueblo. |

111

Bloque III. Mi comunidad

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo • Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad

| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Distingue semejanzas y diferencias entre las plantas y animales, viviendas, construcciones y actividades del campo y de la ciudad. | <ul style="list-style-type: none"> El campo y la ciudad. |
| <ul style="list-style-type: none"> Identifica cambios en su comunidad a través del tiempo. | <ul style="list-style-type: none"> La historia de mi comunidad. |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce cómo han cambiado las festividades, las costumbres y tradiciones del lugar donde vive a través del tiempo. Compara costumbres y tradiciones de su comunidad con las de otras comunidades de México. | <ul style="list-style-type: none"> Costumbres, fiestas y tradiciones de mi comunidad y del país. |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce que en su comunidad existen personas provenientes de diferentes lugares y otras que se van a vivir a distintas ciudades, municipios, entidades o países. | <ul style="list-style-type: none"> La migración en mi comunidad. |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce cómo y por qué se celebra el Día de la Bandera Nacional y valora su importancia para los mexicanos. | <ul style="list-style-type: none"> Cómo celebramos: El Día de la Bandera Nacional. |

Bloque IV. Los trabajos y los servicios del lugar donde vivo

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo • Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad

| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la naturaleza para la satisfacción de necesidades básicas, como alimentación, vestido y vivienda. | <ul style="list-style-type: none"> • La naturaleza y su importancia en la vida cotidiana. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Describe la elaboración de productos cotidianos del campo y la industria. • Identifica cambios en la elaboración de productos cotidianos como resultado de los avances científicos y tecnológicos. | <ul style="list-style-type: none"> • Productos del campo y de la industria. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia del comercio y los transportes para el intercambio de productos y la comunicación de su comunidad con otros lugares. | <ul style="list-style-type: none"> • El comercio y los transportes. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Describe los servicios públicos que hay en el lugar donde vive y sus principales beneficios. | <ul style="list-style-type: none"> • Los servicios públicos. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Describe los usos de la electricidad en su comunidad y practica acciones para su uso eficiente y la prevención de accidentes. | <ul style="list-style-type: none"> • El uso eficiente de la electricidad en la vida diaria. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distingue cambios y permanencias en los trabajos de las personas de su comunidad en el presente y en el pasado. | <ul style="list-style-type: none"> • Los trabajos de hoy y ayer. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cómo y por qué se celebra la expropiación petrolera y valora su importancia para los mexicanos. | <ul style="list-style-type: none"> • Cómo celebramos: La expropiación petrolera. |

Bloque V. Juntos mejoramos nuestra vida

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Relación entre la naturaleza y la sociedad en el tiempo • Exploración de la naturaleza y la sociedad en fuentes de información • Aprecio de sí mismo, de la naturaleza y de la sociedad | |
|--|--|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Practica acciones para prevenir quemaduras a partir de reconocer la temperatura de los objetos fríos, tibios y calientes y el uso de los materiales aislantes del calor. • Identifica materiales opacos y translúcidos que bloquean la luz solar y su uso en objetos para protegerse de quemaduras. • Previene accidentes al identificar el movimiento y la trayectoria de los objetos y las personas, al jalarlos, empujarlos o aventarlos. | <ul style="list-style-type: none"> • Prevención de accidentes. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participa en acciones que contribuyen a la prevención de desastres ocasionados por incendios, sismos e inundaciones, entre otros. | <ul style="list-style-type: none"> • Prevención de desastres. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que quemar objetos y arrojar basura, aceites, pinturas y solventes al agua o al suelo, así como desperdiciar el agua, la luz y el papel afectan la naturaleza. | <ul style="list-style-type: none"> • Cuidado de la naturaleza. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participa en acciones que contribuyen a mejorar el lugar donde vive. | <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto: “Mejoremos el lugar donde vivo”. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce cómo y por qué se celebra el Día Internacional del Trabajo y valora su importancia para los mexicanos. | <ul style="list-style-type: none"> • Cómo celebramos: El Día Internacional del Trabajo. |



Formación Cívica y Ética

PROPÓSITOS

Propósitos del estudio de la Formación Cívica y Ética para la Educación Básica

Con el estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la Educación Básica se pretende que los alumnos:

- Se asuman como sujetos dignos, capaces de desarrollarse plenamente mediante el disfrute y cuidado de su persona, de tomar decisiones responsables y autónomas para orientar la realización de su proyecto de vida y su actuación como sujetos de derechos y deberes que participan en el mejoramiento de la sociedad.
- Reconozcan la importancia de ejercer su libertad al tomar decisiones con responsabilidad y regular su conducta de manera autónoma para favorecer su actuación apegada a principios éticos, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos.
- Comprendan que los diferentes grupos a los que pertenecen son iguales en dignidad, aunque diferentes en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir, convivir; como personas tienen los mismos derechos que les permiten participar de manera conjunta en el diseño de formas de vida incluyentes, equitativas y solidarias para asumir compromisos de proyectos comunes que mejoren el entorno natural y social.

- Comprendan y aprecien la democracia como forma de vida y de gobierno, por medio del análisis y práctica de valores y actitudes que se manifiestan en la convivencia próxima y mediante la comprensión de la estructura y funcionamiento del Estado mexicano para aplicar los mecanismos que regulan la participación democrática, con apego a las leyes e instituciones, en un marco de respeto y ejercicio de los derechos humanos, con un profundo sentido de justicia.

Propósitos del estudio de la Formación Cívica y Ética para la educación primaria

Con el estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación primaria se pretende que los alumnos:

- Desarrollen su potencial personal de manera sana, placentera, afectiva, responsable, libre de violencia y adicciones, para la construcción de un proyecto de vida viable que contemple el mejoramiento personal y social, el respeto a la diversidad y el desarrollo de entornos saludables.
- Conozcan los principios fundamentales de los derechos humanos, los valores para la democracia y el respeto a las leyes para favorecer su capacidad de formular juicios éticos, así como la toma de decisiones y participación responsable a partir de la reflexión y el análisis crítico de su persona y del mundo en que viven.
- Adquieran elementos de una cultura política democrática por medio de la participación activa en asuntos de interés colectivo, para la construcción de formas de vida incluyentes, equitativas, interculturales y solidarias que enriquezcan su sentido de pertenencia a su comunidad, a su país y a la humanidad.

ENFOQUE DIDÁCTICO

El trabajo que docentes y alumnos realicen en la asignatura requiere tener en cuenta una serie de orientaciones centradas en el desarrollo de la autonomía del alumnado y en la adquisición de compromisos ciudadanos teniendo como marco de referencia los principios y valores democráticos, el respeto a las leyes y a los principios fundamentales de los derechos humanos. A continuación se mencionan los principios que orientan la Formación Cívica y Ética en la Educación Básica.

El trabajo en torno a valores inscritos en el marco constitucional. La orientación ética del programa tiene como referencia los principios del artículo tercero constitucional. La laicidad, como escenario donde tiene lugar el ejercicio efectivo de los derechos y libertades fundamentales, apela a la contribución de la escuela para que en su seno convivan alumnos con diversos antecedentes culturales, al tiempo que establece condiciones para propiciar el pensamiento crítico e independiente de los alumnos sobre los criterios que deben compartirse con los demás para favorecer la convivencia armónica.

Además, se ejercen actitudes de respeto ante los rasgos que dan singularidad a las personas y a los grupos; dichas actitudes contribuyen al aprecio de su dignidad. La democracia apunta a fortalecer una ciudadanía activa basada en el respeto a la diversidad y la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la equidad y la libertad, que cobran vigencia en el marco de una sociedad plural.

El carácter nacional:

- Plantea el reconocimiento de lazos que nos identifican como integrantes de un país diverso por medio de los cuales se comparten retos y compromisos para contribuir a su mejoramiento, y donde se asume el respeto a las diferencias como fundamento de la convivencia.
- Favorece el reconocimiento de los rasgos que se comparten con personas y grupos de otras partes del mundo, con independencia de su lengua, cultura, género, religión, condición de salud o socioeconómica.
- Plantea el respeto, la promoción y la defensa de los derechos humanos como condición básica para el desarrollo de la humanidad.

La formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad. Desde la Educación Básica se pretende contribuir al proceso de desarrollo moral de los alumnos estimulando el examen crítico de los principios y valores en la organización social y la manera en que se asumen en la actuación cotidiana.

El desarrollo de la personalidad moral puede favorecerse con las experiencias escolares y mediante la reflexión sobre asuntos de la vida cotidiana como los que se incluyen en los contenidos de la asignatura. En este sentido, se busca generar actitudes de participación responsable en un ambiente de respeto y valoración de las diferencias, donde la democracia, los derechos humanos, la diversidad y la conservación del ambiente forman parte de una sociedad en construcción.

La construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo. Se asume que el papel de la escuela es impulsar en los alumnos su desarrollo como personas, por medio de la reflexión de las circunstancias que se les presentan día a día y les plantean conflictos de valores. Un ambiente favorable para dialogar y comunicar ideas contribuirá a fortalecer la capacidad para analizar, deliberar, tomar decisiones y asumir compromisos de manera responsable, sin presión alguna.

El marco ético, inspirado en los derechos humanos y la democracia, constituye una referencia importante en la conformación de una perspectiva propia en la que se ponderen valores culturales, propios del contexto en que se desenvuelven los alumnos.

El fortalecimiento de una cultura de la prevención. Se proponen recursos para el manejo de situaciones en que pueden estar en riesgo los alumnos que demandan anticipar consecuencias para su vida personal y social. El trabajo en clase de situaciones hipotéticas contribuye a la reflexión sobre sus características, aspiraciones individuales

y a la facultad para elegir un estilo de vida sano, pleno y responsable basado en la confianza en sus potencialidades y en el apego a la legalidad.

El aula y la escuela como espacios de aprendizaje de la democracia. Son espacios donde se pretende que los alumnos vivan y practiquen los valores inspirados en los derechos humanos y en la democracia; por ello, se incorpora el análisis de asuntos relacionados con la organización de la cultura escolar. Este análisis contribuye a la creación y conservación de un clima de respeto, participación y convivencia democrática.

Estos principios constituyen el fundamento de las acciones vinculadas con la formación ética y ciudadana que debe favorecerse en los alumnos de la Educación Básica.

En concordancia con estos principios, los contenidos de Formación Cívica y Ética han planteado una serie de retos en cuanto al aprendizaje, debido a que se busca promover el desarrollo de competencias cívicas y éticas, que implica movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera articulada, y superar un manejo exclusivamente informativo y acumulativo de los contenidos.

La asignatura

Esta asignatura promueve un espacio de aprendizaje donde se da prioridad a las necesidades e intereses de los alumnos como sujetos individuales y sociales. Con esto se pretende fortalecer en los alumnos el desarrollo de su capacidad crítica y deliberativa para responder a situaciones que viven en los contextos donde participan. Se busca que aprendan a dar respuestas informadas acordes con los principios que la humanidad ha conformado a lo largo de la historia, y reconozcan la importancia de la actuación libre y responsable para el desarrollo personal pleno y el mejoramiento de la vida social.

La asignatura de Formación Cívica y Ética se concibe como un conjunto de experiencias organizadas y sistemáticas que contribuyen a formar criterios y a asumir posturas y compromisos relacionados con el desarrollo personal y social de los alumnos, teniendo como base los derechos humanos y los principios democráticos. La asignatura conforma su enfoque con saberes, fundamentos y métodos provenientes de varias disciplinas: la filosofía –particularmente la ética–, el derecho, la antropología, la ciencia política, la sociología, la psicología, la demografía y la pedagogía, entre otras. En este sentido se hace una selección y un ordenamiento de contenidos que dan origen a tres ejes formativos: Formación de la persona, Formación ética y Formación ciudadana.

Una formación encaminada al logro de las competencias cívicas y éticas demanda una acción formativa, organizada y permanente del directivo y de los docen-

tes, por lo que desde esta perspectiva la asignatura pretende promover experiencias significativas por medio de cuatro ámbitos que concurren en la actividad diaria de la escuela: el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.

Ejes formativos

En esta asignatura se brinda un tratamiento didáctico a las discusiones relevantes de estos ejes que demandan la formación personal, ética y ciudadana en los alumnos. Cada eje constituye un área formativa y de atención a los alumnos en la Educación Básica, que se fundamenta en el avance y los hallazgos que cada una de las disciplinas anteriores ha alcanzado de manera independiente, además de fungir como orientadores de problemas y situaciones cotidianas que vinculan los contenidos con las vivencias de los alumnos.

A continuación se presentan las características y la aportación concreta de cada eje.

Formación de la persona

Este eje se refiere al proceso de desarrollo y expansión de las capacidades de la persona para enfrentar los retos de la vida cotidiana, formular proyectos de vida que satisfagan sus intereses, necesidades y aspiraciones que promueven su desarrollo integral, así como para asumir compromisos con las acciones que contribuyen al mejoramiento del bienestar social, cultural, económico y político de la comunidad, del país y del mundo.

Busca que los alumnos que cursan la Educación Básica aprendan a conocerse y a valorarse, a adquirir conciencia de sus intereses y sentimientos, a disfrutar de las diferentes etapas de su vida, a regular su comportamiento, a cuidar su cuerpo y su integridad personal, a tomar decisiones y a encarar de manera adecuada los problemas que se les presenten. En este eje se distinguen dos dimensiones: la personal y la social.

La *dimensión personal* pone en el centro del proceso educativo al niño y al adolescente con la finalidad de facilitar el desarrollo, la formación de todas las potencialidades que contribuyen al conocimiento y la valoración de sí mismo que le permiten enfrentar –conforme a principios éticos– los problemas de la vida cotidiana, optar por un sano desarrollo de su persona y tomar conciencia de sus intereses y sentimientos. De este modo, el alumno podrá orientarse, de manera racional y autónoma, en la construcción de su proyecto de vida y de autorrealización.

La *dimensión social* atiende un conjunto de necesidades colectivas básicas para el desarrollo de facultades de los individuos que les permite enfrentar los retos que plantean sociedades complejas, heterogéneas y desiguales como la nuestra; tal es el caso de la convivencia social y la protección y defensa de los derechos humanos en una sociedad democrática. Esta dimensión contribuye al reconocimiento de los alumnos como sujetos de derechos y deberes.

Formación ética

La intención de este eje es contribuir a que los alumnos aprecien y asuman un conjunto de valores y normas que conforman un orden social incluyente. Se orienta al desarrollo de la autonomía ética, entendida como la capacidad de las personas para elegir libremente entre diversas opciones de valor, considerando como referencia central los derechos humanos y los valores que permitan el respeto irrestricto de la dignidad humana, la preservación del ambiente y el enriquecimiento de las formas de convivencia.

Este eje incide en el desarrollo ético de los alumnos, e implica la reflexión sobre los criterios y principios orientados al respeto y defensa de la dignidad humana y los derechos humanos, de un uso racional de los recursos materiales, económicos y ambientales, y el reconocimiento y valoración de la diversidad, entre otros. Se espera que a partir de la formación ética los alumnos se apropien y actúen de manera reflexiva, deliberativa y autónoma, conforme a principios y valores como justicia, libertad, igualdad, equidad, responsabilidad, tolerancia, solidaridad, honestidad y cooperación, entre otros.

Formación ciudadana

Este eje se refiere a la promoción de una cultura política democrática que busca el desarrollo de sujetos críticos, deliberativos, emprendedores, comprometidos, responsables, solidarios, dispuestos a participar activamente, y a contribuir al fortalecimiento de las instituciones y organizaciones gubernamentales y de la sociedad civil en un Estado de derecho, social y democrático.

Este eje pretende promover en los alumnos el interés por lo que ocurre en su entorno y en el país –pero a la vez frente al impacto de procesos globales sociales, políticos y económicos–, el aprecio y apego a una cultura política democrática y a un régimen de gobierno democrático, el conocimiento y respeto de la ley, la relación constructiva de gobernantes y gobernados mediante mecanismos de participación democrática, la construcción de ciudadanía como acción cívica, social y política, el reconocimiento de su derecho legítimo de acceder a información pública gubernamental, a solicitar rendición de cuentas y transparencia de autoridades y personas para poder deliberar y emitir su opinión ra-

zonada y/o participar en asuntos públicos, y a tomar decisiones, dialogar, organizarse y resolver conflictos de manera no violenta.

Los componentes esenciales de la formación ciudadana son la participación social, la formación de sujetos de derecho y la formación de sujetos políticos.

Los tres ejes formativos contribuyen a que la formación cívica y ética favorezca que los alumnos reflexionen, analicen y acepten los retos y oportunidades que la sociedad mexicana y el mundo les presentan, para asumir compromisos al participar en acciones que les permitan convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social.

Desde esta perspectiva, para la formación cívica y ética se requiere contar con programas que establezcan [una estrategia integral](#) en dos sentidos:

1. Actuar y responder a situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucran un posicionamiento ético o la formulación de juicios de valor. En este sentido favorecen el desarrollo de competencias cívicas y éticas, las cuales se movilizan en función de los retos que los alumnos deben resolver como parte de su aprendizaje y que repercuten en el desarrollo de su perspectiva y conocimiento del mundo.
2. Demandar de la comunidad escolar el desarrollo de una experiencia de aprendizaje que involucre la intervención de cuatro ámbitos de formación: *el aula, el trabajo transversal, el ambiente escolar y la vida cotidiana del alumnado.*

Competencias cívicas y éticas que se favorecen en los alumnos con la asignatura

Los ejes formativos de la asignatura favorecen el desarrollo gradual y sistemático de ocho competencias cívicas y éticas durante los seis grados de la educación primaria, mismas que se fortalecen y continúan en segundo y tercer grados de la educación secundaria.

Las competencias cívicas y éticas involucran una perspectiva que permite a los alumnos deliberar, elegir entre opciones de valor, tomar decisiones, encarar conflictos y participar en asuntos colectivos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de la vida diaria como en aquellas que representan desafíos de complejidad creciente; asimismo, los aprendizajes logrados mediante el desarrollo de las competencias pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la visión de los alumnos acerca de sí mismos y del mundo en que viven.

Al centrarse en el desarrollo de competencias, se reformulan los planteamientos basados exclusivamente en la elaboración de conceptos que resultan abstractos y se facilita la generación de situaciones didácticas concretas que pueden ser más accesibles para los alumnos. Además, este planteamiento favorece el trabajo colectivo en torno a los valores al plantearlos en contextos que promueven su reforzamiento mutuo por medio de las competencias.

El desarrollo de las competencias cívicas y éticas es progresivo, por lo que se describen en una secuencia gradual que orienta los alcances posibles en los programas de la asignatura de cada grado y nivel. A continuación se mencionan los supuestos básicos para la gradación, complejidad y distribución de las competencias.

| | |
|---------------------|--|
| GRADACIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Se determina un desarrollo progresivo y gradual de las competencias. • Se establece una gradación que se vincula con el desarrollo cognitivo y moral, que se favorece en preescolar y que mantiene continuidad en primaria y secundaria. |
| COMPLEJIDAD | <ul style="list-style-type: none"> • Se organizan las competencias de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. • Se aumenta la complejidad de las competencias conforme avanzan en los grados que constituyen la Educación Básica; de 1° a 6° grados de primaria, y en 2° y 3° de secundaria. |
| DISTRIBUCIÓN | <ul style="list-style-type: none"> • Las competencias se desarrollan todo el tiempo. • Para efectos didácticos, de acuerdo con el grado y nivel educativo, en cada bloque se destaca el desarrollo de dos o tres competencias cívicas y éticas. |

Debe mencionarse que los docentes realizarán los ajustes convenientes para promover las competencias cívicas y éticas de acuerdo con la modalidad, el contexto de la escuela y el nivel educativo en que se desempeñen.

A continuación se describen las ocho competencias cívicas y éticas.

| COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS | |
|--|--|
| <p>Conocimiento y cuidado de sí mismo. Esta competencia es un punto de referencia para todas las demás; consiste en la identificación de características físicas, emocionales y cognitivas que hacen a cada persona singular e irreplicable, reconociéndose con dignidad y valor, aptitudes y potencialidades para establecer relaciones afectivas para cuidar su salud, su integridad personal y el medio natural, así como para trazarse un proyecto de vida orientado hacia su realización personal. Se desarrolla a la par que el reconocimiento y la valoración de los otros, implicando el ejercicio de un pensamiento crítico y autónomo sobre su persona, puesto que un sujeto que reconoce los valores, la dignidad y los derechos propios puede asumir compromisos con los demás.</p> | |
| <p>Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. En el ejercicio de la libertad se expresa la capacidad de las personas para discernir los intereses y motivaciones personales respecto a los demás, así como el análisis de conflictos entre valores; consiste en la facultad de los sujetos de ejercer su libertad al tomar decisiones y regular su comportamiento de manera responsable y autónoma con base en el conocimiento de sí mismos, trazándose metas y esforzándose por alcanzarlas. Aprender a autorregularse implica reconocer que todas las personas pueden responder ante situaciones que despiertan sentimientos y emociones, pero también que poseen la facultad de regular su manifestación para no dañar la propia dignidad o la de otras personas.</p> | |

Respeto y valoración de la diversidad. Se refiere a las facultades para reconocer la igualdad de las personas en dignidad y derechos, así como a respetar y valorar sus diferencias en su forma de ser, actuar, pensar, sentir, creer, vivir y convivir. La diversidad es una condición inherente a cualquier forma de vida y se expresa en aspectos como edad, sexo, religión, fisonomía, costumbres, tradiciones, formas de pensar, gustos, lengua y valores personales y culturales.

También implica tener la posibilidad de colocarse en el lugar de los demás, de poner en segundo plano los intereses propios frente a los de personas en desventaja o de aplazarlos para el beneficio colectivo. Abarca la habilidad para dialogar con la disposición de trascender el propio punto de vista para conocer y valorar los de otras personas y culturas. A su vez implica equidad, lo cual demanda el desarrollo de la capacidad de empatía y solidaridad para comprender las circunstancias de otros, así como poder cuestionar y rechazar cualquier forma de discriminación, valorar y asumir comportamientos de respeto a la naturaleza y sus recursos.

Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. Esta competencia consiste en la posibilidad de que los alumnos se identifiquen y enorgullezcan de los vínculos de pertenencia a los diferentes grupos de los que forman parte, en los que se adquieren referencias y modelos que repercuten en la significación de sus características personales y en la construcción de su identidad personal. El sentido de pertenencia se desarrolla desde los entornos social, cultural y ambiental inmediato en que las personas desarrollan lazos afectivos, se saben valoradas y comparten un conjunto de tradiciones, un pasado común, pautas de comportamiento, costumbres, valores y símbolos patrios que contribuyen al desarrollo de compromisos en proyectos comunes.

Mediante el ejercicio de esta competencia se busca que los alumnos se reconozcan como integrantes responsables y activos de diversos grupos sociales generando disposiciones para participar constructivamente en el mejoramiento del ambiente social y natural, interesarse en la situación económica del país, cuestionar la indiferencia ante situaciones de injusticia y solidarizarse con las personas o grupos de diferentes latitudes y contextos, desde la familia, los grupos de amigos y la localidad, hasta ámbitos más extensos, como la entidad, la nación y la humanidad, de manera que se sientan involucrados, responsables y preparados para incidir en los acontecimientos de su entorno próximo y ante el impacto de los procesos de globalización económica, política y social, y sensibles con lo que les ocurre a otros seres humanos sin importar su nacionalidad.

Manejo y resolución de conflictos. Esta competencia se refiere a la facultad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación, la negociación y la mediación en un marco de respeto a la legalidad. El conflicto se refiere a las situaciones en que se presentan diferencias de necesidades, intereses y valores entre dos o más perspectivas, y que afectan la relación entre individuos o grupos. El desarrollo de esta competencia involucra la disposición para vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión del otro para evitar desenlaces socialmente indeseables y aprovechar el potencial que contiene la divergencia de opiniones e intereses, privilegiando la pluralidad y las libertades de los individuos. Su ejercicio implica que los alumnos reconozcan los conflictos como componentes de la convivencia humana, y que su manejo y resolución demanda de la escucha activa, el diálogo, la empatía y el rechazo a todas las formas de violencia. Asimismo, plantea que analicen los factores que generan los conflictos, entre los que se encuentran diferentes maneras de ver el mundo y de jerarquizar valores, siendo una oportunidad para explorar y formular soluciones creativas a un problema.

Participación social y política. La participación se refiere a las acciones encaminadas a la búsqueda del bien común por medio de los mecanismos establecidos en las leyes para influir en las decisiones que afectan a todos los miembros de la sociedad. Esta competencia consiste en la capacidad de tomar parte en decisiones y acciones de interés colectivo en distintos ámbitos de la convivencia social y política; para participar en el mejoramiento de la vida social es necesario que los alumnos desarrollen disposiciones para tomar acuerdos con los demás, practicar en tareas colaborativas de manera responsable, comunicar con eficacia sus juicios y perspectivas sobre problemas que afectan a la colectividad, y formular propuestas y peticiones a personas o instituciones sociales y

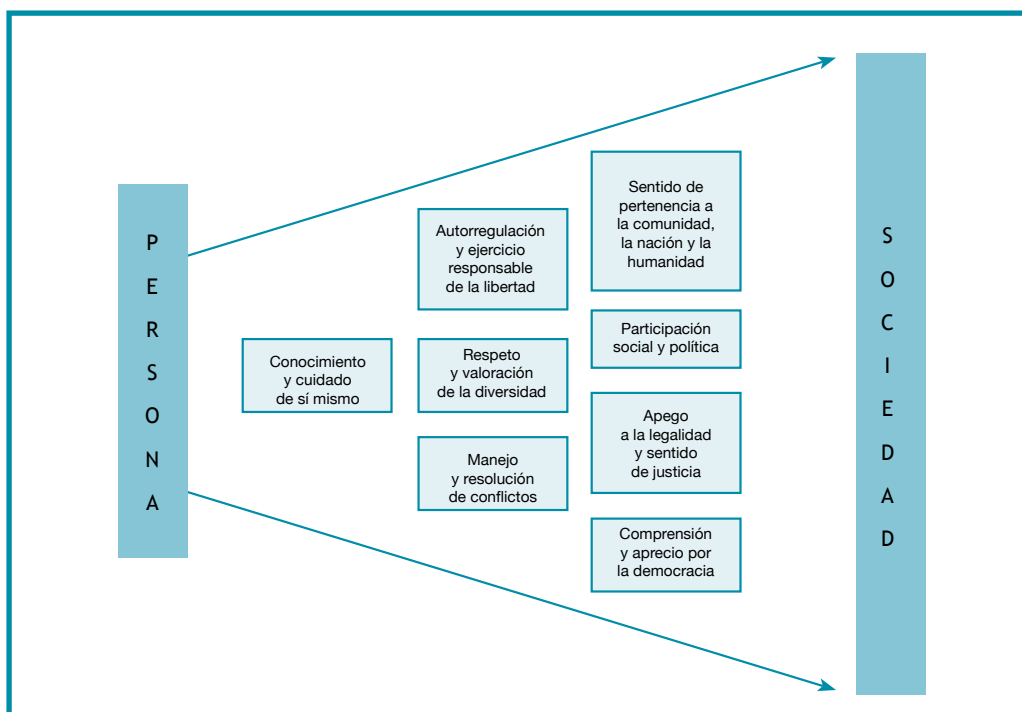
políticas, así como desarrollar su sentido de corresponsabilidad con representantes y autoridades de organizaciones sociales y políticas. También propicia que se reconozcan como sujetos con derecho a intervenir e involucrarse en asuntos que les afectan directamente y en aquellos de interés colectivo, como la elección de representantes y el ejercicio del poder en las instituciones donde participan, mediante diferentes mecanismos democráticos, como el diálogo, la votación, la consulta, la votación, el consenso y el disenso. Asimismo, se considera tener en cuenta la situación de personas que viven en condiciones desfavorables, como un referente insoslayable para la organización y la acción colectiva.

Apego a la legalidad y sentido de justicia. El apego a la legalidad es un principio rector que implica la observancia irrestricta de la ley. La legalidad refiere al reconocimiento, respeto y cumplimiento de normas y leyes de carácter obligatorio para todos los miembros de una colectividad, y se encuentra estrechamente vinculada con el valor de la justicia al considerar que ninguna persona se encuentra por encima de las leyes. Esta competencia alude a la capacidad del individuo de actuar con apego a las leyes e instituciones, siendo éstas producto del acuerdo entre los miembros de la comunidad, estableciendo derechos y obligaciones para ciudadanos y responsabilidades para servidores públicos, y limitando el poder de los gobernantes en el ejercicio del poder público; constituyen la base para la solución de conflictos en una sociedad como mecanismos que regulan la convivencia democrática y protegen sus derechos. Se busca que los alumnos comprendan que las leyes y los acuerdos internacionales garantizan los derechos de las personas, promoviendo su aplicación siempre en un marco de respeto a los derechos humanos. Asimismo, plantea que reflexionen sobre la importancia de la justicia social como criterio para juzgar las condiciones de equidad entre personas y grupos.

Comprensión y aprecio por la democracia. La democracia alude, en el presente programa, tanto a una forma de gobierno como a una manera de actuar y relacionarse en la vida diaria, donde se garantiza el respeto y el trato digno a todas las personas. Así, esta competencia consiste en comprender, practicar, apreciar y defender la democracia como forma de vida y de organización política y social. Su ejercicio plantea que los alumnos participen en actividades de grupo, expresen sentimientos e ideas de manera respetuosa y consideren los puntos de vista de los demás, colaboren en acciones colectivas para mejorar la organización y el funcionamiento del grupo, lleven a cabo, de manera responsable y eficiente, las tareas asignadas, y participen en la resolución de conflictos, así como valoren las ventajas de vivir en un régimen democrático, tomen parte en la construcción de una convivencia democrática en los espacios donde se relacionan, y se familiaricen con mecanismos y procesos democráticos para la deliberación, toma de decisiones y elección de representantes y autoridades, como la consulta, las votaciones, la iniciativa popular, el referéndum y el plebiscito; para ello, es necesario que conozcan los fundamentos y la estructura del Estado y el gobierno en México, e identifiquen los mecanismos de que disponen los ciudadanos para influir en las decisiones públicas, acceder a información veraz, oportuna y transparente sobre la gestión en el manejo de recursos públicos y la rendición de cuentas del desempeño de servidores públicos.

La vinculación de los ejes formativos con las competencias cívicas y éticas asegura el equilibrio y gradación de los contenidos que serán desarrollados en cada nivel de la Educación Básica.

Las competencias cívicas y éticas en cada grado de Educación Básica parten de los asuntos que refieren a la esfera personal de los alumnos y avanzan hacia los contenidos que involucran la convivencia social más amplia, mediados por el sentido ético y cívico presente en todas las competencias.



Al respecto, es necesario considerar que existen características específicas que se relacionan con la edad del alumnado, su nivel de desarrollo físico y sociocognitivo, así como con la manera en que se da la gestión y se organiza tanto la escuela primaria como la secundaria. En este sentido, favorecer la formación cívica y ética en los niveles que integran la Educación Básica demanda estrategias diferenciadas.

Por ello, la presencia de los *Ejes formativos* y los *Ámbitos* demanda distintos matices. Por ejemplo, en primaria los alumnos conviven con un grupo en un mismo espacio y son coordinados por un docente, quien cuenta con la posibilidad de tener más cercanía con ellos; el docente trabaja con todas o con la mayoría de las asignaturas, lo que permite que pueda ubicar puntos de encuentro entre los contenidos de las asignaturas y establecer formas de trabajo adecuadas, por lo cual en este nivel educativo el trabajo diario de la asignatura en el aula se organiza a partir de *ámbitos* que favorecen el desarrollo de competencias. Los *ejes formativos* en este nivel se organizan a partir del desarrollo de las competencias cívicas y éticas.

En secundaria, los alumnos cuentan con mayor desarrollo sociocognitivo que facilita el acercamiento a contenidos disciplinares, lo cual hace que los *ejes formativos* sean más visibles en este nivel educativo. Los *ámbitos* no tienen un apartado específico, pero están incluidos como contenidos de los programas de estudio, pues éstos convocan a los alumnos a reflexionar y analizar en el aula lo que sucede en la vida diaria y a movilizar saberes y competencias aprendidas para buscar alternativas a los retos que presenta la sociedad; esto presupone que el adolescente, después de apropiarse los saberes que considera re-

levantes, los convertirá en una experiencia formativa que llevará de manera autónoma a los ámbitos del ambiente escolar y a su vida cotidiana.

Ámbitos de la Formación Cívica y Ética

Los ámbitos son el espacio social de interacción formativa que incluye el espacio físico, de gestión y convivencia, así como el curricular, en el que se promueven experiencias que favorecen el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Se delimitan por los participantes y las intenciones de la interacción, más que por el espacio físico donde ocurren los encuentros. Son espacios donde el alumnado moviliza experiencias significativas que construyen su perspectiva ética y ciudadana para posibilitar un aprendizaje significativo que contribuye al desarrollo integral de la persona.

Los ámbitos que se proponen para favorecer la formación ética y ciudadana son:

- El aula.
- El trabajo transversal.
- El ambiente escolar.
- La vida cotidiana del alumnado.

El aula

La asignatura de Formación Cívica y Ética representa un espacio curricular, organizado y sistemático, para la recuperación de saberes, experiencias, habilidades, actitudes y valores de los alumnos en torno al mundo social en que viven y el lugar que ocupan en el mismo.

El trabajo en el aula se basa en la aplicación de estrategias que estimulen la toma de decisiones, la formulación de juicios éticos, el análisis, la comprensión crítica y el diálogo. También demanda el empleo de fuentes informativas de diversos tipos, el uso de medios impresos y electrónicos, de los libros de texto de las diversas asignaturas y las bibliotecas de Aula y Escolar, entre otros recursos. Además, se enriquece con las experiencias y aprendizajes que los alumnos adquieren en los demás ámbitos, pues se tiene en cuenta la convivencia diaria en el aula, la escuela y la comunidad donde viven, al tiempo que los aprendizajes promovidos en la asignatura encuentran sentido en la convivencia diaria.

Las aproximaciones a la formación cívica y ética se estructuran en torno de situaciones que demandan a los alumnos plantearse preguntas, emplear información de diversos tipos, contrastar perspectivas, formular explicaciones y juicios, proponer

alternativas a problemas, asumir y argumentar posturas, entre otras tareas que contribuyen al desarrollo de las competencias cívicas y éticas.

Corresponde a los docentes promover estrategias para que los alumnos analicen y reflexionen los contenidos y sus puntos de vista al respecto, con el fin de que distingan los conocimientos, creencias, preferencias y datos que los integran. De este modo avanzarán paulatinamente en su capacidad para realizar razonamientos y juicios éticos cada vez más complejos.

El trabajo transversal

Lograr la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las distintas asignaturas que se cursan en la educación primaria y secundaria hace posible trabajar temáticas o situaciones socialmente relevantes de manera transversal en más de una asignatura. Esta forma de trabajo permite la integración de conocimientos que respondan a los retos que demanda una sociedad en constante cambio.

Las temáticas para el trabajo transversal o situaciones socialmente relevantes deben involucrar conflictos de valores en diversas situaciones de la vida social. Dichas situaciones se relacionan con retos que, en nuestros días, enfrenta la sociedad contemporánea y demandan el establecimiento de compromisos éticos y la participación responsable de la ciudadanía.

La asignatura Formación Cívica y Ética contempla el trabajo transversal de sus contenidos, por lo que el análisis de dichas situaciones o temáticas implica que los alumnos recuperen contenidos de otras asignaturas, con el fin de que la reflexión ética enriquezca el trabajo de los bloques mediante un proyecto integrador que promueve tareas de indagación, reflexión y diálogo. A esta forma de vinculación de la formación cívica y ética con el análisis de temáticas y situaciones de relevancia social que se realiza en y desde otras asignaturas se le denomina trabajo transversal, lo cual permite aprovechar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se promueven en todo el currículo.

Entre tales temáticas destacan las relacionadas con:

- Educación ambiental para la sustentabilidad.
- Educación para la paz y los derechos humanos.
- Educación intercultural.
- Perspectiva de género.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Consumo ético.
- Educación económica y financiera.
- Educación vial.

- Transparencia y rendición de cuentas.
- Cultura de la prevención.
- Uso racional y ético de la tecnología.

Al proponer el trabajo transversal se establece un nexo entre la escuela y un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso colectivo. La propuesta de trabajo transversal no se agota con las temáticas mencionadas, pues también permite que los docentes aborden en el aula situaciones concretas que se presentan en la convivencia escolar o en entornos cercanos a los alumnos y que demandan la reflexión y el intercambio de puntos de vista para buscar solución a las mismas. De esta manera, el docente tiene autonomía para incorporar en el aula planteamientos transversales afines a la formación cívica y ética que permitan reflexionar sobre situaciones de interés colectivo y favorezcan el análisis de la realidad.

El ambiente escolar

El ambiente de convivencia se desarrolla, día a día, en el aula y en la escuela con la participación de todos sus integrantes: alumnos, docentes, padres de familia, directivos escolares y personal de la escuela. En cada centro educativo este ambiente presenta cambios a lo largo del ciclo escolar. Los rasgos que lo definen son la manera en que se resuelven los conflictos, se establecen normas de convivencia, se comparten espacios comunes y se relacionan los integrantes de la comunidad escolar. Asimismo, las características físicas y materiales de la escuela y del entorno natural en que se encuentra constituyen elementos que influyen en los significados con que se asume la experiencia escolar.

El ambiente escolar tiene un impacto formativo que puede aprovecharse para promover prácticas y pautas de relación donde se expresen y se vivan valores y actitudes orientadas al respeto de la dignidad de las personas y de la democracia. Por medio de él, los alumnos pueden aprender de sus propias experiencias el sentido de valores y actitudes vinculados con los derechos humanos, la democracia y su desarrollo como personas.

Los diferentes espacios de la escuela (bibliotecas, salones, áreas administrativas y de recreo) ofrecen a los alumnos oportunidades formativas, ya que en ellos se relacionan y conviven de formas específicas. Estos espacios conforman el ambiente escolar y son relevantes para la formación de los alumnos. Lo ideal es que la comunidad educativa se fije metas respecto al trabajo académico y a las relaciones interpersonales que se establecen, con la finalidad de que la escuela actúe de manera coordinada, donde sus miembros participen articuladamente para apoyar la formación de los alumnos.

Si el propósito de la Formación Cívica y Ética es educar para la convivencia democrática, la participación ciudadana y la toma de decisiones por sí mismos, el ambiente escolar ofrece oportunidades para que los alumnos ejerciten el diálogo,

desarrollen paulatina y sistemáticamente la toma de decisiones en lo personal y en grupo, reflexionen acerca de sus actos como un gesto de responsabilidad ante lo que sucede a su alrededor, y abre posibilidades de colaboración con otros en la búsqueda del bien común.

Como parte del programa, los docentes requieren identificar las posibilidades para promover en los alumnos el desarrollo de las competencias cívicas y éticas. Asimismo, deben establecer acuerdos sobre sus características, rasgos deseables y la manera en que esperan que se expresen en la convivencia diaria. Estos acuerdos pueden formar parte del proyecto escolar, por lo que la formación cívica y ética es una responsabilidad colectiva.

La formación cívica y ética se verá favorecida al considerarse en el proceso de elaboración del proyecto escolar, así como en el Consejo Técnico Consultivo, espacios para la definición de criterios que orienten la intervención en el ambiente escolar.

Un ambiente escolar que favorece el aprendizaje académico y es acorde con los propósitos planteados por la asignatura es resultado de una serie de decisiones del colectivo docente y del personal directivo para consolidar condiciones favorables para la convivencia democrática. Entre tales condiciones pueden mencionarse:

- El respeto a la dignidad de las personas.
- La resolución de conflictos y la negociación de intereses personales y comunitarios.
- La equidad y la inclusión.
- La participación.
- La existencia de normas claras y construidas de manera democrática.

Es importante considerar que las condiciones anteriores pueden servir de base para que el colectivo docente analice las características de su ambiente escolar, y de ellas derive otras que atiendan a las necesidades particulares de su escuela.

La vida cotidiana del alumnado

La formación cívica y ética no se limita al contexto de la escuela. Con frecuencia la información que los alumnos obtienen de los acontecimientos de la comunidad cercana, del país y del mundo, a través de los medios, son los principales insumos para la reflexión y la discusión. Lo anterior constituye parte de las referencias que llevan al aula y que requieren considerarse como recursos para el aprendizaje. En sentido inverso, el trabajo de la escuela requiere articularse y cobrar sentido hacia lo que sucede fuera de ella.

El trabajo sistemático con madres y padres de familia, la recuperación de situaciones y problemas cotidianos, la vinculación de la escuela con organizaciones de la lo-

calidad, la participación de la escuela en proyectos o acciones para aportar soluciones a problemas específicos de la comunidad son, entre otros, aspectos que fortalecen el desarrollo de competencias cívicas y éticas desde este ámbito.

Las experiencias cotidianas de los alumnos sintetizan parte de su historia individual y colectiva, sus costumbres y los valores en que se han formado como personas. Los alumnos han constituido una forma de ser, una identidad individual y colectiva, a partir de la condición social y económica de su familia de procedencia. Esta identidad se construye en una situación cultural en la cual el entorno natural y social enmarca las posibilidades de trabajo, convivencia, colaboración entre las personas, acceso a la cultura y la participación política.

Actualmente se reconoce que la escuela forma parte del contexto cultural y es fuertemente influida por el mismo. Una escuela abierta a la comunidad obtiene grandes apoyos del entorno al establecer relaciones de colaboración con otros grupos e instituciones de la localidad: autoridades, organizaciones ciudadanas y productivas.

También se reconoce la importancia de que la escuela establezca una relación de colaboración e intercambio con las familias de los alumnos y con su comunidad; dicha relación es mutuamente benéfica, pues vincula a dos instituciones cuya finalidad es la formación de niñas, niños y adolescentes. Por ello es recomendable que entre ambas exista un buen nivel de comunicación, colaboración y confianza.

Para que el cuerpo docente y directivo se abra a las experiencias de los alumnos, su primer compromiso es escuchar y observar lo que ellos dicen y sus formas de actuar durante las clases, en el recreo y la organización de los trabajos individuales y colaborativos. Este es un primer paso para que la diversidad cultural que representan los alumnos y sus familias sea reconocida y sus aportes puedan aprovecharse.

La escuela tiene como compromiso promover una convivencia basada en el respeto a la integridad de las personas, además de brindarles un trato afectuoso que les ayude a restablecer su autoestima y reconocer su dignidad y, con base en un trabajo educativo, posibilitar la eliminación de cualquier forma de discriminación por género, procedencia social, pertenencia religiosa, estado de salud u otro.

Las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad pueden organizarse en torno a los siguientes elementos.

- Cuidado de sí mismo, identidad y expectativas personales y familiares.
- Derechos y responsabilidades en el hogar, en la comunidad y en el país.
- Respeto y valoración de la diversidad, participación y resolución de conflictos.
- Los alumnos, la familia y los medios de comunicación.

El trabajo planeado y permanente en los cuatro ámbitos favorece el desarrollo de las competencias cívicas y éticas.

Papel del docente y procedimientos formativos

Corresponde a los docentes promover aprendizajes, diseñar estrategias y proponer situaciones didácticas para que los alumnos analicen, reflexionen y contrasten puntos de vista sobre los contenidos, con el fin de que distingan los conocimientos, creencias, preferencias y datos que los integran. De este modo avanzarán paulatinamente en su capacidad para realizar razonamientos y juicios éticos cada vez más complejos.

El docente debe escuchar activamente lo que los alumnos dicen, observando sus formas de actuar durante las clases, en los recreos, espacios de interacción cotidiana, así como durante la organización de los trabajos individuales y colaborativos. Es importante que los docentes brinden oportunidades equivalentes para el aprendizaje, la socialización y la formación de los alumnos sin prejuicios ni discriminación de algún tipo; es decir, que generen un ambiente de confianza respetuosa en el aula al llamar a cada persona por su nombre, convocando a la reflexión sobre las burlas y los sobrenombres que lesionan la dignidad y la autoestima de las personas.

La construcción de un ambiente escolar con estas características requiere que docentes y directivos tengan la disposición de formar a los alumnos en habilidades para el diálogo, la negociación y la escucha activa dentro de la escuela, así como realizar actividades de autoformación para apoyar a los alumnos en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas.

En este espacio curricular la labor del docente va más allá de propiciar un manejo abstracto de información o de prácticas circunscritas al seguimiento lineal del libro de texto. Es por ello que tiene un importante papel como:

1. *Promotor y ejemplo de actitudes y relaciones democráticas en la convivencia escolar.* Dado que el aula constituye el espacio de convivencia social inmediato, una labor continua del docente será propiciar un ambiente de comunicación, respeto y participación en los diversos espacios escolares. Esto implica que fomente en los alumnos el trabajo colaborativo y relaciones de trabajo basadas en la confianza y la solidaridad, con la finalidad de fomentar el mejoramiento personal y colectivo de los integrantes del grupo.
2. *Sujeto de un proceso de mejora personal.* El docente, como adulto y profesional de la educación, debe poseer una serie de cualidades y experiencias para enriquecer su propio desarrollo cívico y ético, y clarificar y analizar sus valores para entender los retos que enfrentarán sus alumnos. Mantener una disposición permanente a la mejora continua contribuirá a consolidar el manejo de contenidos, fortalecer las relaciones con otros integrantes de la escuela, y a definir formas flexibles de intervención en el desarrollo ético de sus alumnos.

3. *Interesado en comprender explicaciones y problemáticas disciplinarias y de formación cívica.* Esta asignatura requiere de un conocimiento amplio y actualizado de conceptos y nociones provenientes de varias disciplinas, las cuales contribuyen a identificar y comprender procesos y problemas de la sociedad contemporánea que puedan vincularse con los intereses y experiencias de los alumnos. Así, estará en condiciones de impulsar la capacidad de los alumnos para tomar decisiones con responsabilidad, fortalecer progresivamente su autonomía, afrontar conflictos y elegir opciones de vida enriquecedoras y justas.
4. *Problemador de la vida cotidiana.* Las actividades que diseñe el docente deben propiciar la búsqueda, el análisis y la interpretación de información que lleve a los alumnos a cuestionar aspectos de su vida diaria. Asimismo, el docente diseñará estrategias que permitan movilizar los conocimientos y las experiencias de los integrantes del grupo relativas a sus propias personas, a la cultura de pertenencia y a la vida social, de tal manera que contribuya al análisis y modificación de actitudes y conductas sociales.
5. *Agente integrador del conocimiento.* El docente debe impulsar la realización de proyectos de trabajo con otras asignaturas del mismo grado, en los cuales se movilicen conocimientos de diversas áreas para analizar, comprender y formular propuestas de acción ante situaciones de la vida cotidiana. Con ello se propicia la integración de aprendizajes en términos de los valores y las actitudes que los alumnos desarrollan mediante el estudio y la convivencia escolar.
6. *Orientador en el desarrollo de estrategias que fortalezcan la autonomía del alumno.* Al enfrentarse a problemas y proyectos de trabajo en contextos concretos, los alumnos tendrán la oportunidad de generar, probar y modificar estrategias diversas para aprender a convivir y resolver situaciones.

El docente requiere estimular su ejercicio y guiar la valoración de las mismas, favoreciendo, además, la participación. El despliegue de esta autonomía demanda un acompañamiento a los alumnos en las tareas de búsqueda, selección y análisis de la información, así como la valoración de las pruebas y errores como fuentes de aprendizaje. En este sentido, el docente también debe promover en los alumnos la investigación y el estudio por cuenta propia en fuentes diversas.
7. *Previsor y negociador de necesidades específicas personales y del grupo.* Es posible que el docente se encuentre ante procesos o situaciones no previstas que requieran de su intervención oportuna mediante el diálogo y la negociación con los alumnos. Igualmente podrá detectar aspectos que requieren fortalecerse en el aprendizaje de los alumnos. También deberá prestar atención al clima de trabajo y de interacción social en el aula, lo cual implicará altos en el camino, la reflexión con el grupo y la redefinición de pautas de relación, así como la toma de decisiones y la resolución no violenta de conflictos.

8. *Promotor de la formación cívica y ética como labor colectiva.* Demanda la convergencia de esfuerzos de todos los integrantes de la comunidad escolar. En este sentido, el docente debe desempeñar un papel importante para impulsar –cuando sea el caso–, con los colegas de otras asignaturas, los propósitos de Formación Cívica y Ética para que se vean reflejados en todas ellas, tanto en los contenidos como en las actitudes y acciones cotidianas con los alumnos. Por medio del trabajo colegiado, el docente tiene la oportunidad de plantear estrategias para alentar conductas que favorezcan la convivencia armónica, solidaria y respetuosa, y proponer la creación de espacios de comunicación con los alumnos para que en ellos expresen su opinión sobre situaciones que les inquietan dentro del aula, la escuela y en la vida diaria.

Los recursos didácticos

Se sugiere que entren al aula diferentes tipos de materiales que faciliten a los alumnos tareas como localizar, consultar, contrastar, evaluar y ponderar información. Se recomienda utilizar constantemente los materiales educativos impresos y digitales que existen en los centros escolares como los libros de texto, los acervos de las bibliotecas de Aula y Escolar, materiales en las diferentes lenguas indígenas y de multigrado, entre otros. Además de los materiales publicados por la Secretaría de Educación Pública, es necesario considerar el empleo de otros que pueden contribuir a las tareas de indagación y análisis que se proponen, como publicaciones y boletines de instituciones y organismos públicos, revistas, prensa escrita y publicaciones periódicas, materiales audiovisuales y otras tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Otros recursos son el diálogo –como forma de reflexión para resolver conflictos o diferencias y como mecanismo para tomar distancia de la propia perspectiva ética en situaciones de la vida diaria– y la discusión de dilemas morales en situaciones en que dos o más valores entran en conflicto. Además de manifestarse durante la enseñanza y el aprendizaje, el diálogo como recurso es fundamental en el diseño de situaciones didácticas y en el tipo de relaciones que se establecen entre docentes y alumnos.

Procedimientos formativos

Para la asignatura se han considerado como procedimientos formativos fundamentales: *el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión y la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación.* Éstos podrán integrarse con otras estrategias y recursos didácticos que los docentes adopten.

El diálogo plantea el desarrollo de capacidades para expresar con claridad las ideas propias, tomar una postura, argumentar con fundamentos; escuchar para comprender los argumentos de los demás, respetar opiniones, ser tolerante, autorregular las emociones y tener apertura a nuevos puntos de vista.

La empatía es una disposición a considerar a los otros respecto a sus ideas y sus emociones presentes durante el diálogo, en la toma de decisiones, la reflexión, la participación y la convivencia en general. Es un elemento actitudinal fundamental de la comprensión mutua, que es necesaria en la construcción del trabajo colaborativo y de la concordia en las relaciones interpersonales.

La toma de decisiones favorece la autonomía de los alumnos al asumir con responsabilidad las consecuencias de elegir y optar, tanto en su persona como en los demás, así como identificar información pertinente para sustentar una elección. Involucra la capacidad de prever desenlaces diversos, de responsabilizarse de las acciones que se emprenden y de mantener congruencia entre los valores propios y la identidad personal.

La comprensión y la reflexión crítica representan la posibilidad de que los alumnos analicen problemáticas, ubiquen su sentido en la vida social y actúen de manera comprometida y constructiva en los contextos que exigen de su participación para el mejoramiento de la sociedad donde viven. Su ejercicio demanda el empleo de dilemas y el asumir roles.

El desarrollo del juicio ético es una forma de razonamiento por medio de la cual los alumnos reflexionan, juzgan situaciones y problemas en los que se presentan conflictos de valores y en los que tienen que optar por alguno, dilucidando lo que se considera correcto o incorrecto, conforme a criterios valorativos que de manera paulatina se asumen como propios.

La capacidad para emitir juicios éticos varía con su edad y el desarrollo cognitivo, y constituye la base para que se formen como personas autónomas y responsables. Para ello se propone la discusión de situaciones, dilemas y casos basados en el contexto en que viven los alumnos y que demandan tomar decisiones individuales y colectivas, dialogar, negociar y establecer acuerdos.

Los proyectos de trabajo permiten abordar temáticas socialmente relevantes para la comunidad escolar. Implican la realización de actividades de investigación, análisis y participación social, mediante las cuales los alumnos integran los aprendizajes desarrollados en la asignatura, donde pueden recuperarse aspectos del ambiente escolar y de su experiencia cotidiana de los alumnos. Estas experiencias son producto de la exploración del contexto próximo en torno a problemáticas que demandan una toma de postura ética y una actuación consecuente con la misma. Además de proporcionar insumos para la reflexión, la discusión colectiva y la comprensión del mundo social, contribuyen en los alumnos al

desarrollo de habilidades que favorecen la búsqueda, selección, análisis e interpretación de la información que se presenta en diferentes formatos y medios.

La participación en el ámbito escolar equivale, en principio, a hablar de democracia. Es un procedimiento por medio del cual los alumnos pueden hacer escuchar su voz directamente en un proceso de comunicación bidireccional, donde no sólo actúan como receptores sino como sujetos activos. Asimismo, contribuye a que tome parte en trabajos colaborativos dentro del aula y la escuela, y sirve de preparación para una vida social sustentada en el respeto mutuo, la crítica constructiva y la responsabilidad. Las oportunidades de servicio a otros compañeros o personas dentro y fuera de la escuela, contribuirán a dotar de un sentido social a la participación organizada.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La asignatura Formación Cívica y Ética comprende seis cursos en primaria y dos en secundaria. Al tratarse de un espacio curricular que pretende favorecer de manera gradual, secuencial y sistemática el desarrollo de las competencias cívicas y éticas en la Educación Básica, la organización de los contenidos posee las siguientes características.

- *La distribución de las competencias en los bloques.* Las competencias se desarrollan todo el tiempo. Con el fin de asegurar la presencia de las ocho competencias en los seis grados del programa de primaria y en los dos de secundaria, éstas se han distribuido en cinco bloques, lo cual facilita su tratamiento mediante contenidos que convocan al análisis, la reflexión y la discusión.

Si bien el desarrollo de cada competencia moviliza a las restantes, para efectos didácticos en cada bloque se hace hincapié en dos o tres competencias afines con el propósito de reforzar su desarrollo. Esto implica que al destacar algunas competencias el resto se trabajan, pues se complementan mutuamente. Los bloques consideran dos competencias en primaria y tres en secundaria.

Su distribución en los bloques que conforman los programas de la asignatura se presentan de la siguiente manera.

| BLOQUE | PRIMARIA | SECUNDARIA |
|--------|--|--|
| I | Conocimiento y cuidado de sí mismo. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. | |
| | | Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. |
| II | Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad. Apego a la legalidad y sentido de justicia. | |
| | | Conocimiento y cuidado de sí mismo. |
| III | Respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. | |
| | | Manejo y resolución de conflictos. |
| IV | Apego a la legalidad y sentido de justicia. Comprensión y aprecio por la democracia. | |
| | | Participación social y política. |
| V | Participación social y política. | |
| | Manejo y resolución de conflictos. | Respeto y valoración de la diversidad. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad. |

- *El desarrollo de los contenidos.* En la organización de los programas de la asignatura los contenidos se ordenan por niveles de complejidad y profundidad, de 1° a 6° grados en educación primaria, y muestran continuidad en 2° y 3° de secundaria. Conforme se avanza en el trayecto o proceso formativo aumenta la complejidad y se reconocen las posibilidades cognitivas, éticas y ciudadanas de los alumnos.

Respecto a los bloques que conforman cada grado, los contenidos parten de los asuntos que refieren a la esfera personal y avanzan hacia los que involucran la convivencia social más amplia; es decir, se organizan de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. El docente debe considerar que cada alumno es diferente y, por lo tanto, la apropiación de los contenidos corresponde a sus características personales, experiencias y contexto en que vive.

Contribuir al enriquecimiento de la perspectiva cívica y ética de los alumnos que cursan la Educación Básica demanda considerar los procesos de crecimiento y desarrollo sociocognitivo. En este sentido, para organizar los contenidos de los programas de primaria se hace hincapié en los ámbitos de la asignatura, al considerar que son espacios formativos que aportan significados para el desarrollo gradual, secuencial y sistemático de las competencias con el fin de favorecer la formación ética y ciudadana de los alumnos.

En primaria, el docente tiene mayores posibilidades de conocer a sus alumnos, recuperar experiencias y situaciones que viven en la escuela y contextos cercanos para convertirlos en situaciones didácticas, así como vincular contenidos de la asignatura con otras a partir de temáticas comunes. Para favorecer la reflexión y dar sentido a la clase es importante que los contenidos en este nivel educativo se organicen a partir de los ámbitos.

Respecto a los programas de secundaria, los contenidos de la asignatura se organizan a partir de los ejes formativos al considerar que el alumno de este nivel educativo cuenta con mayor desarrollo sociocognitivo que le permite el acercamiento a los contenidos disciplinares complejos, vive transformaciones significativas que le demandan actuar y tomar decisiones con altos niveles de autonomía, cuenta con más recursos para prever las consecuencias de sus acciones y puede considerar escenarios futuros que le demanda una participación consciente, intencionada y responsable.

Bloques de estudio

Cada bloque temático está integrado por los siguientes elementos:

Título Expresa de manera general el contenido del bloque y tiene relación con las competencias cívicas y éticas que se desarrollan de manera integral.

COMPETENCIAS CÍVICAS Y ÉTICAS. En cada uno de los bloques se presentan las competencias prioritarias a desarrollar, que pueden ser dos o tres, sin olvidar que se articulan con las demás.

| APRENDIZAJES ESPERADOS | ÁMBITOS | CONTENIDOS |
|---|---|---|
| Son pautas para el trabajo que es necesario impulsar en la asignatura. Expresan rasgos de los aprendizajes que se espera logren los alumnos al concluir cada bloque. Constituyen indicadores para el docente sobre los aspectos a evaluar. Manifiestan lo que los alumnos saben y saben hacer como resultado de sus aprendizajes individuales y colectivos. | Precisan el espacio social de interacción formativa al que pertenece el contenido a desarrollar. Aparecen de manera explícita en los programas de primaria. Es importante mencionar que el desarrollo de competencias se favorece de manera organizada y permanente a partir de los ámbitos. En el caso de Ambiente escolar y Vida cotidiana se presentan en un mismo apartado, pues están internamente relacionados. | Favorecen la reflexión sobre situaciones personales y colectivas de índole ética y ciudadana, fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía democrática respetuosa de los derechos humanos. Es importante atender al enfoque y cubrir todos los contenidos que se presentan en los programas, con la finalidad de garantizar su gradualidad y secuencialidad en el abordaje de los mismos. |

EJES. Precisan los ejes formativos a los cuales, por fines didácticos, se da mayor importancia en el bloque. Aparecen de manera explícita en los programas de secundaria.

Bloque I. Niñas y niños que crecen y se cuidan

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Conocimiento y cuidado de sí mismo • Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad | | |
|--|-----------------------------------|--|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | ÁMBITOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distingue cambios personales que se han presentado durante sus años de vida. • Reconoce la importancia de pertenecer a una familia con características culturales propias, valiosas como las de otras familias. • Cuida su alimentación para preservar la salud, prevenir enfermedades y riesgos, y contribuye a la creación de entornos seguros y saludables. • Identifica y valora las características físicas de las personas que le rodean. | AULA | <p>UN VISTAZO A MI HISTORIA</p> <p>Qué ha cambiado en mi persona. Qué nuevos juegos o actividades realizo ahora, que no hacía cuando era más pequeño. Qué nuevos gustos y necesidades tengo. Por qué es importante aprender cosas nuevas conforme voy creciendo.</p> <p>FAMILIAS DIVERSAS</p> <p>Cómo es mi familia. Quiénes integran mi familia. Cuáles son los tipos de familia. Qué beneficios me proporciona participar de la vida en familia. Qué hace valiosas a las familias. Quiénes de mis familiares viven en otros lugares.</p> <p>APRENDO A CUIDARME</p> <p>Qué necesitamos las niñas y los niños para crecer y desarrollarnos. Cómo puedo saber que me estoy desarrollando adecuadamente. Qué podemos hacer para cuidar nuestro cuerpo. Cómo debo cuidarme de las enfermedades. Qué podemos hacer para que nuestro entorno sea más seguro y saludable.</p> |
| | TRANSVERSAL | <p>ALIMENTACIÓN CORRECTA</p> <p>INDAGAR Y REFLEXIONAR</p> <p>Qué alimentos se anuncian en los medios. Cómo los anuncian. Qué me atrae de los alimentos que anuncian. Por qué es necesario reflexionar sobre los anuncios comerciales relacionados con alimentos. Qué tomamos en cuenta cuando podemos elegir lo que comemos.</p> <p>DIALOGAR</p> <p>Cómo puedo valorar la calidad nutricional de los alimentos que consumimos. Cómo podemos mejorar la selección, la preparación y el consumo de los alimentos que adquieren en mi familia.</p> |
| | AMBIENTE ESCOLAR Y VIDA COTIDIANA | <p>PERSONAS CON DISCAPACIDAD</p> <p>Conozco a alguna persona con discapacidad. Cómo viven las personas con discapacidad. Qué actividades realizan las personas cuando tienen limitaciones de alguno de sus sentidos o con impedimento físico. Qué tipos de discapacidades existen. Qué esfuerzos efectúan para realizar actividades cotidianas. Qué nos enseñan las personas con discapacidad. Qué derechos tienen las personas con discapacidad.</p> |

Bloque II. Mis responsabilidades y límites

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad • Apego a la legalidad y sentido de justicia

| APRENDIZAJES ESPERADOS | ÁMBITOS | CONTENIDOS |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las diversas manifestaciones de sus emociones, su influencia y posibles efectos en otras personas. • Realiza tareas conforme a tiempos o acuerdos predefinidos. • Define de manera responsable actividades con las que puede mejorar su desempeño en la escuela y colaboración en la casa. • Reflexiona sobre la distribución justa de un bien o una responsabilidad entre los integrantes de un grupo. | <p>AULA</p> | <p>MI SENTIR Y TU SENTIR SON IMPORTANTES</p> <p>Cómo nos damos cuenta de que una persona está alegre, triste, enojada, preocupada, sorprendida o avergonzada. Cómo es el rostro y el cuerpo en cada una de esas emociones. Cómo me siento cuando alguien cercano está alegre, triste o enojado. Cómo influye en quienes me rodean el que yo esté alegre, triste o enojado. Por qué es conveniente expresar emociones sin dañar a los demás.</p> <p>MI AGENDA PERSONAL</p> <p>Qué actividades realizo cada día de la semana. Qué actividades puedo elegir libremente y en cuáles debo seguir acuerdos con los adultos. Cómo puedo distribuir mi tiempo para jugar, hacer la tarea y cumplir con mis responsabilidades. Qué me falta por hacer para mejorar aquellas tareas de las que soy responsable. Qué tareas se agregan en mi agenda cuando tengo la responsabilidad de cuidar un ser vivo: plantas, animales.</p> <p>PARA SER JUSTOS</p> <p>Qué hacemos para repartir un bien o un producto que ha sido resultado del trabajo colectivo o que ha sido otorgado a un colectivo. Cuánto le toca a cada quien. Qué criterios deben considerarse para la distribución justa y equitativa de bienes, productos, tareas o responsabilidades.</p> |
| | <p>TRANSVERSAL</p> | <p>SIEMPRE TOMAMOS DECISIONES</p> <p>INDAGAR Y REFLEXIONAR</p> <p>Qué significa tomar decisiones. Cómo elegir para tomar decisiones. Qué significa el concepto “Costo de oportunidad”, al tomar decisiones.</p> <p>DIALOGAR</p> <p>Reflexionar sobre la necesidad de saber lo que se quiere y en qué se está dispuesto a ceder al tomar una decisión. Analizar las circunstancias en las que es evidente la toma de decisiones.</p> |
| | <p>AMBIENTE ESCOLAR Y VIDA COTIDIANA</p> | <p>DISTRIBUCIÓN JUSTA</p> <p>En qué situaciones es necesario reflexionar cómo distribuir bienes o responsabilidades en la escuela. Cómo se definiría quiénes deben recibir becas en la escuela o a quiénes les debe tocar el desayuno escolar. Cuál es la forma más justa para decidir quiénes recibirán diploma, quiénes participarán en la escolta o en la ceremonia escolar. Qué define que una situación sea justa.</p> |

Bloque III. Todos necesitamos de todos

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Respeto y valoración de la diversidad • Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad | | |
|---|-----------------------------------|--|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | ÁMBITOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> Describe manifestaciones culturales y aprecia las tradiciones y costumbres del lugar donde vive. Convive respetuosamente con personas que tienen distintas formas de ser y vivir, sin menospreciar ni relegar a quienes no las comparten. Propone acciones individuales y colectivas para el cuidado y la conservación del ambiente en la escuela. Examina situaciones cotidianas en las que se dan tratos discriminatorios. | AULA | <p>DE FIESTA EN MI COMUNIDAD</p> <p>Qué tradiciones, costumbres y celebraciones se realizan en mi comunidad. Qué lugares de esparcimiento y convivencia hay en nuestra localidad. Cómo contribuyen las diversas manifestaciones culturales para mejorar la convivencia de personas y grupos.</p> <p>TODOS MERECEMOS RESPETO</p> <p>Cómo se siente una persona que es ridiculizada por sus características personales o condición social. Qué formas de discriminación existen. Qué casos conocemos en la escuela o fuera de ella. Qué podemos hacer para que esto no ocurra en los grupos de los que formamos parte.</p> <p>LA VIDA EN VERDE</p> <p>Cuál es la importancia de las plantas en la vida de los animales y los seres humanos. Cuáles son las medidas básicas para cuidar la vegetación en la casa y la localidad. Qué acciones individuales o colectivas podemos implementar para cuidar el ambiente.</p> |
| | TRANSVERSAL | <p>DIVERSIDAD EN MI COMUNIDAD</p> <p>INDAGAR Y REFLEXIONAR</p> <p>Cómo es la gente del lugar donde vivo, en la forma de vestir, de construir sus casas, de hablar, de tratar a las personas. Cómo se manifiesta la diversidad cultural en mi localidad y en la escuela. Qué comparte la gente de mi localidad con la de otras localidades de la entidad.</p> <p>DIALOGAR</p> <p>Por qué todos necesitamos de todos. Cómo contribuye la diversidad de maneras de pensar en la generación de nuevas ideas. Por qué es importante que en México convivamos personas y grupos distintos.</p> |
| | AMBIENTE ESCOLAR Y VIDA COTIDIANA | <p>COMPAÑEROS DE OTRA ESCUELA</p> <p>Qué ocurre cuando ingresa a la escuela un(a) alumno(a) que viene de otra escuela con creencias, manifestaciones culturales o características distintas a las de la mayoría. Cómo me gustaría que me trataran si yo fuera quien cambiara de escuela. Qué se puede hacer en la escuela para que los alumnos se sientan respetados e integrados. Cómo voy a tratar a los demás de ahora en adelante.</p> |

Bloque IV. Reglas para la convivencia armónica

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Apego a la legalidad y sentido de justicia • Comprensión y aprecio por la democracia | | |
|---|-----------------------------------|--|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | ÁMBITOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Valora la función de las reglas y propone algunas que mejoren la convivencia. • Vigila que las reglas y acuerdos se apliquen para contribuir a la formación de un ambiente democrático. • Identifica sus derechos y los relaciona con la satisfacción de sus necesidades básicas. • Describe las funciones de autoridades que trabajan en contextos cercanos, y explica cómo contribuye su trabajo al bienestar colectivo. | AULA | <p>REGLAS EN TODAS PARTES</p> <p>Para qué sirven las reglas. Quiénes hacen las reglas. Cómo se expresan las reglas: de manera verbal, escrita, con señales o símbolos. Quién se encarga de que las reglas se cumplan. Qué pasa cuando las reglas no se cumplen. En qué me afecta si se incumplen las reglas.</p> <p>LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS</p> <p>Cuáles son mis derechos. Qué responsabilidades tengo. Qué responsabilidad tienen los adultos con quienes convivo frente a mis derechos: derecho a la salud, a la educación, a la alimentación, a la vivienda, a una familia.</p> <p>FUNCIONES DE LAS AUTORIDADES</p> <p>Qué problemas veo en mi escuela. Qué tareas realiza el personal directivo de mi escuela para resolverlos. Qué relación tengo con ellos. Qué piensan los docentes y el director sobre estos problemas. Qué podemos proponer y hacer para que se solucionen.</p> |
| | TRANSVERSAL | <p>LAS REGLAS: ACUERDOS PARA TODOS</p> <p>INDAGAR Y REFLEXIONAR</p> <p>Qué reglas existen en los lugares donde convivo. Cómo ayudan las reglas para relacionarnos y convivir mejor.</p> <p>DIALOGAR</p> <p>Por qué es importante organizar turnos para hablar, escuchar a los demás y hablar considerando a quienes nos escuchan. Qué beneficios proporciona que todos asuman los acuerdos. Cómo se pueden registrar y divulgar los acuerdos para que sean respetados.</p> |
| | AMBIENTE ESCOLAR Y VIDA COTIDIANA | <p>EL REGLAMENTO ESCOLAR</p> <p>Qué reglas rigen la vida escolar. Qué reglas en el aula favorecen nuestro desarrollo como personas. Cómo lograr que las reglas sean conocidas y se apliquen a todos.</p> |

Bloque V. Construir acuerdos y solucionar conflictos

| COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Manejo y resolución de conflictos • Participación social y política | | |
|--|-----------------------------------|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | ÁMBITOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica conflictos que tienen su origen en las diferencias de opinión. • Rechaza la violencia como forma de solucionar los conflictos. • Participa con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y colectivo. • Participa en la toma de decisiones colectivas mediante consultas o votaciones. | AULA | <p>TODAS LAS OPINIONES SE NECESITAN ESCUCHAR</p> <p>Qué conflictos han vivido en tu familia. Cuáles surgieron por diferencias de opinión o intereses entre dos personas o más. Qué sucede cuando no se está de acuerdo con lo que otros dicen. Qué sucede si dejamos pasar el tiempo sin expresar nuestra opinión o solucionar un conflicto.</p> <p>NOSOTROS NOS EDUCAMOS PARA LA PAZ</p> <p>En qué ocasiones se llega a discutir porque no se ponen de acuerdo en qué o cómo jugar. Cómo lo han resuelto. En qué formas puede aparecer la violencia. Cómo nos sentimos cuando tenemos un conflicto con alguien: tristes, asustados, enojados. Por qué conviene a todos defender la paz.</p> <p>LA PARTICIPACIÓN INFANTIL</p> <p>Qué actividades pueden realizar los niños de manera individual. En qué actividades necesitan la colaboración de otros niños y personas. Por qué en el trabajo con otras personas es necesaria la solidaridad y la cooperación. Ejemplos de juegos cooperativos. Ejemplos de actividades que requieren trabajo conjunto.</p> |
| | TRANSVERSAL | <p>UN GRANO DE ARENA POR LA SALUD DE TODOS: LAS VACUNAS</p> <p>INDAGAR Y REFLEXIONAR</p> <p>Qué es una vacuna. A quién le gusta vacunarse. Para qué enfermedades existen vacunas. Por qué debo tener todas mis vacunas. Qué pasa si surge una nueva enfermedad para la que aún no se desarrollan vacunas.</p> <p>DIALOGAR</p> <p>A quién beneficia la vacunación. Por qué la vacunación es una acción individual de interés para la humanidad. Por qué al vacunarnos ejercemos nuestro derecho a la salud.</p> |
| | AMBIENTE ESCOLAR Y VIDA COTIDIANA | <p>CONSULTAS</p> <p>En qué situaciones de la vida cotidiana de la escuela, colonia o localidad se requiere de la participación organizada de los vecinos. De qué se trata una consulta. En qué ocasiones puede ser útil realizar una consulta o una votación. Qué personas organizan consultas para tomar decisiones colectivas. Cómo se organiza una consulta o votación.</p> |



Educación Física

PROPÓSITOS

Propósitos del estudio de la Educación Física para la Educación Básica

Con el estudio de la Educación Física en la Educación Básica se pretende que los niños y los adolescentes:

- Desarrollen su motricidad y construyan su corporeidad mediante el reconocimiento de la conciencia de sí mismos, proyectando su disponibilidad corporal; se acepten, descubran, aprecien su cuerpo y se expresen de diversas formas utilizando el juego motor como medio.
- Propongan actividades que les permitan convivir en ambientes caracterizados por el buen trato, el respeto, el interés, la seguridad y la confianza, afianzando sus valores a partir de la motricidad.
- Participen en acciones de fomento a la salud en todo su trayecto por la Educación Básica, compartiendo y reconociendo su importancia como un elemento primordial de vida, a partir de prácticas básicas como la higiene personal, la actividad física, el descanso y una alimentación correcta.
- Reconozcan la diversidad y valoren la identidad nacional, de tal forma que los juegos tradicionales y autóctonos constituyan una parte para la comprensión de la interculturalidad.

Propósitos del estudio de la Educación Física para la educación primaria

Con el estudio de la Educación Física en la educación primaria se pretende que los niños:

- Desarrollen el conocimiento de sí mismos, su capacidad comunicativa, de relación, habilidades y destrezas motrices mediante diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo.
- Reflexionen sobre los cambios que implica la actividad motriz, incorporando nuevos conocimientos y habilidades, de tal manera que puedan adaptarse a las demandas de su entorno ante las diversas situaciones y manifestaciones imprevistas que ocurren en el quehacer cotidiano.
- Desarrollen habilidades y destrezas al participar en juegos motores proponiendo normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego, la iniciación deportiva y el deporte escolar, destacando la importancia del trabajo colaborativo, así como el reconocimiento a la interculturalidad.
- Reflexionen acerca de las acciones cotidianas que se vinculan con su entorno sociocultural y contribuyen a sus relaciones sociomotrices.
- Cuiden su salud a partir de la toma informada de decisiones sobre medidas de higiene, el fomento de hábitos y el reconocimiento de los posibles riesgos al realizar acciones motrices para prevenir accidentes en su vida diaria.

ENFOQUE DIDÁCTICO

Este programa se sustenta en la revisión de los planes y programas de estudio de Educación primaria, secundaria y de formación de docentes de Educación Física que en las dos últimas décadas se han implementado en el sistema educativo nacional, en el análisis de las propuestas teóricas contemporáneas de la Educación Física y el de diversas experiencias latinoamericanas y europeas en la materia.

La Educación Física en la Educación Básica constituye una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social y humanista; estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento; es decir, favorece las experiencias motrices de los niños y adolescentes, sus gustos, motivaciones, aficiones, necesidades de movimiento e interacción con otros en los patios y áreas definidas en las escuelas del país, así como en las diferentes actividades de su vida cotidiana.

El enfoque didáctico de la Educación Física en la Educación Básica es el *Enfoque global de la motricidad*, en que el alumno asume un rol como protagonista de la sesión, al tiempo que explora y vivencia experiencias motrices con sus compañeros, asumiendo códigos compartidos de conducta y comunicación; es decir, comprende que la motricidad desempeña un papel fundamental en la exploración y el conocimiento de su corporeidad, de sus habilidades y destrezas motrices, ya que comparte y construye con sus compañeros un estilo propio de relación y desarrollo motor, por lo que se concibe un alumno crítico, reflexivo, analítico y propositivo, tanto en la escuela como en los diferentes ámbitos de actuación en los que se desenvuelve.

La motricidad es reconocida como la integración de actuaciones inteligentes, creadas y desarrolladas con base en las necesidades de movimiento, seguridad y descubrimiento, las cuales se manifiestan de manera particular en la sesión de Educación Física, y se expresan en las acciones de la vida cotidiana de cada alumno.

El docente debe ser un profesional reflexivo, capaz de atender las necesidades y motivaciones de los alumnos, además de propiciar que lo aprendido sea significativo y lo proyecten más allá de los patios de las escuelas, así como hacer del movimiento un estilo de vida saludable. La sesión debe ser un espacio de juego, diversión, aprendizaje y cooperación entre los participantes.

Esto implica organizar la enseñanza de la asignatura a partir de aprendizajes esperados y contenidos que permitan el desarrollo de competencias que hagan significativo lo aprendido mediante sus respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y, sobre todo, en la comprensión por parte del alumno de la diversidad y multiculturalidad en la que debe aprender a convivir.

La estructura curricular del programa se organiza en propósitos, ejes pedagógicos, ámbitos de intervención educativa y competencias, por medio de los cuales el docente orienta su práctica y le da sentido a la forma de implementar su actuación.

Ejes pedagógicos

Los ejes son nociones pedagógicas que sirven de sustento para dar sentido a la acción del docente durante la implementación del programa, y orientan el desarrollo de nuevas habilidades y concepciones entre conocimientos y aprendizajes; tienen como marco general el respeto al desarrollo corporal y motor de los niños; orientan los propósitos, las competencias, los aprendizajes esperados y los contenidos, y dan continuidad a lo desarrollado en preescolar, de tal manera que la Educación Física en la educación primaria establece los siguientes ejes pedagógicos.

- *La corporeidad como el centro de la acción educativa.* La corporeidad se concibe como una expresión de la existencia humana que se manifiesta mediante una amplia gama de gestos, posturas, mímicas y acciones, entre otros, relacionados con sentimientos y emociones, como la alegría, el enojo, la satisfacción, la sorpresa y el entusiasmo. La Educación Física define sus propósitos cuando busca conocer, desarrollar, apreciar, cuidar y usar todas las facultades del cuerpo.

La prioridad de la Educación Física es la construcción de la corporeidad, teniendo como propósito la conformación de la entidad corporal en la formación integral del ser humano.

En las escuelas, los docentes enfrentan una realidad: en sus grupos pueden estar presentes alumnos con sobrepeso, obesos, desnutridos o con diversos niveles de desarrollo motor, entre otros. Esto se convierte en uno de los desafíos que debe asumir la educación en general y la Educación Física en particular, ya que socialmente la corporeidad se consolida a partir de la intervención que realizan los padres, docentes y educadores físicos; es una de las prioridades de la educación en la infancia y debe considerarse en todo proyecto pedagógico, por ello se convierte en parte fundamental de la formación humana y en eje rector de la *praxis* pedagógica de la asignatura.

- *El papel de la motricidad y la acción motriz.* La motricidad tiene un papel determinante en la formación del niño, porque le permite establecer contacto con la realidad que se le presenta y, para apropiarse de ella, lleva a cabo acciones motrices con sentido e intencionalidad. Por esta razón, la acción motriz se concebirá ampliamente, ya que sus manifestaciones son diversas en los ámbitos de la expresión, la comunicación, lo afectivo, lo emotivo y lo cognitivo. La riqueza de la acción motriz se caracteriza por su estrecha relación con el saber, saber hacer, saber actuar y saber desempeñarse; estos saberes interactúan en la realización de tareas que van de lo más sencillo a lo más complejo.

La motricidad no puede desvincularse de la corporeidad. Por ejemplo, cuando un niño corre tras la pelota, logra patearla y sonríe, ejecuta una acción en la cual se manifiesta un movimiento (la acción de correr) que se transforma en motricidad (la intención de patear la pelota) y una expresión (la risa como muestra de su corporeidad); así, puede concebirse como *la vivencia de la corporeidad para explicar acciones que implican desarrollo humano*, por lo que la motricidad junto con la corporeidad son dos atributos del ser humano, de ahí su vínculo inexcusable, y por consiguiente representan los principales referentes epistemológicos para la asignatura.

- *La Educación Física y el deporte escolar.* El deporte es una de las manifestaciones de la motricidad que más buscan los alumnos en la escuela primaria, porque en su práctica se ponen a prueba distintas habilidades específicas que se aprenden durante este periodo; por lo cual, los maestros promoverán el deporte escolar desde un enfoque que permita, a quienes así lo deseen, canalizar el sentido de participación, generar el interés lúdico y favorecer hábitos relacionados con la práctica sistemática de la actividad física, el sentido de cooperación, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y la valoración de la diversidad al trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y el cuidado de la salud.

La Educación Física utiliza el juego como un medio para el desarrollo de competencias, mientras que el deporte escolar lo pone a prueba en eventos en que el propósito central es la educación del alumno y el enriquecimiento de experiencias de vida; relacionarlas con aspectos formativos será un reto más de la asignatura.

Mediante el deporte escolar es posible que los alumnos logren aprendizajes que van más allá de la técnica, la táctica o la competencia misma, como:

- Conocer las normas y reglas básicas de convivencia.
- Desarrollar la ética del juego limpio.
- Mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales.
- Mejorar la salud y la condición física, así como enfatizar sus capacidades perceptivomotrices.
- Construir su personalidad conviviendo en ambientes lúdicos y de amistad, donde todos participan entre iguales.
- Conocerse mejor al incrementar su competencia motriz y, por consiguiente, sus desempeños motores.
- Desempeñarse no sólo en un deporte sino en la vivencia y experimentación de varios, sobre todo en los de conjunto, de acuerdo con las condiciones del contexto escolar y el interés de los alumnos.

La influencia del deporte en la Educación Física es indiscutible; desde finales de los años 60 la mayoría de los docentes de la asignatura se ha dedicado a la enseñanza y práctica de los deportes; por esta razón, los padres de familia, docentes frente a grupo y alumnos identifican la sesión como “la clase de deportes” y no como la sesión de Educación Física. Cuando se hace alusión a la asignatura, en general se piensa en el desarrollo de las capacidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) y en el aprendizaje de los fundamentos deportivos; en consecuencia, al haberse institucionalizado se impartió una educación física-deportiva, donde la enseñanza de las técnicas era lo más importante y se culminaba con la participación de unos cuantos alumnos en torneos y eventos deportivos.

El enfoque actual de la Educación Física tiene una perspectiva más amplia, porque se concibe como una práctica pedagógica cuyo propósito central es incidir en la formación del alumno, a partir del desarrollo de su corporeidad, para que la conozca, la cultive y, sobre todo, la acepte. Para ello, las acciones motrices se convierten en su aliado por excelencia, porque permiten al alumno establecer contacto con sus compañeros, consigo mismo y con su realidad exterior, por medio de las sesiones de Educación Física, las cuales se caracterizan por ser un valioso espacio escolar para el desarrollo humano, ya que en éstas se favorece la motricidad y la corporeidad con los principios de participación, inclusión, pluralidad, respeto a la diversidad y equidad de género.

Por tanto, es un hecho que el deporte y la Educación Física no son lo mismo, por que sus principios y propósitos son evidentemente diferentes y los ubica en

su justa dimensión, como en el caso del deporte que, en el contexto escolar, es un medio de la Educación Física. Así, un desafío para los docentes será incluirlo en su tarea educativa, de modo que sus principios (selección, exclusión, etc.) no alteren su práctica ni incidan de manera negativa en la formación de alumnos. Esta perspectiva crítica del deporte no pretende excluirlo sino redimensionarlo y analizar sus aspectos estructurales (lógica interna) desde el punto de vista de la ludo y sociomotricidad, con el fin de enriquecer la formación de los alumnos en la sesión de Educación Física. También se trata de impulsar nuevas formas de imaginar, comprender y concebir el deporte escolar, crear nuevos significados e incorporar a sus prácticas principios acordes con las nuevas realidades sociales en el marco del género, la diversidad y la interculturalidad, entre otros. Todo acto educativo tiene una intención, y en Educación Física es crear a partir de la corporeidad y la motricidad, propiciando el gusto por el ejercicio físico, la escuela y la vida.

- *El tacto pedagógico y el profesional reflexivo.* Por medio del docente, la Educación Física promoverá intervenciones (acciones educativas) que no premien o estimulen el dolor, por lo que harán uso de su *tacto pedagógico*, porque en la tarea de educar se requiere de una sensibilidad especial ante lo humano, que exige reflexionar permanentemente sobre el trabajo docente que se desarrolla al implementar el programa. Se requiere, entonces, de un docente que reflexione acerca de su propia práctica y no un aplicador de circuitos de capacidad física o formaciones para la ejecución de fundamentos deportivos. La práctica rutinaria y repetitiva debe cambiarse por una *praxis* creadora, con sujetos, acciones y fines en constante transformación.
- *Valores, género e interculturalidad.* Para que el docente, como profesional reflexivo, trabaje a la par con las expectativas que la sociedad tiene sobre la escuela, en su práctica cotidiana debe considerar la educación en valores, la equidad de género y la educación intercultural, aspectos que tienen una especial relevancia porque permiten abordar principios y valores democráticos que dan un sentido de inclusión y de respeto a la diversidad en la convivencia que se genera en el ámbito educativo. En la asignatura se abordan temas como:
 - *La educación en valores.* En la función socializadora de la escuela, los valores ocupan un lugar importante en el desarrollo del ser humano. Para educar en valores es preciso tener claro cuáles se desea desarrollar en los alumnos de primaria, ya que son ciudadanos que conviven en una sociedad plural y democrática. Para ello, es conveniente que en las sesiones se atiendan valores, como democracia, justicia, pluralidad, respeto y solidaridad, entre otros, además de favorecer la tolerancia como un aspecto necesario para la convivencia y el desarrollo del diálogo como habilidad que propicia la construcción de consensos

- y el trabajo colaborativo, con la finalidad de ponerlos en práctica e impactar en el desarrollo moral de los alumnos.
- *Equidad de género.* Para establecer una convivencia más equitativa e igualitaria entre niñas y niños donde se valore a la persona por sus capacidades y potencialidades, la educación tiene como tarea formar en la equidad de género, entendiéndola como el derecho que tienen hombres y mujeres para disfrutar, en términos de igualdad, del acceso a oportunidades de estudio y desarrollo personal y social. También se busca favorecer la noción de igualdad, considerada como una oportunidad de vida permanente; pensar en ella, a partir de la diferencia, permite establecer relaciones más justas y sanas entre individuos de ambos sexos.
 - *La educación intercultural.* Nuestra nación se define como un país pluricultural, lo que significa que en todo el territorio nacional coexisten diversas culturas que se manifiestan mediante 68 agrupaciones lingüísticas. La perspectiva intercultural en Educación Básica tiene como elemento central el establecimiento de relaciones entre diversas culturas en condiciones de equidad, donde la primera condición es la presencia de una relación de igualdad, modulada por el principio de equidad; la segunda es reconocer al otro como diferente, sin menospreciarlo, juzgarlo ni discriminarlo, sino comprenderlo y respetarlo; la tercera es entender la diversidad cultural como una riqueza social.

Ámbitos de intervención educativa

En sus diferentes momentos históricos, la Educación Física ha utilizado diversos ámbitos de intervención; en la actualidad, el planteamiento curricular de la asignatura en la Educación Básica define los ámbitos como una forma de delimitar la actuación del docente y, al mismo tiempo, brindarle los elementos básicos requeridos para entender su quehacer, desde las condiciones reales de la escuela y del trabajo educativo, lo que implica:

- Identificar los alcances del trabajo de la asignatura en el contexto escolar.
- Dar sentido e intencionalidad a las actividades que se desarrollan en las sesiones.
- Sustentar pedagógicamente lo que circunscribe la actuación del docente.

En el programa se destacan tres ámbitos, que se determinaron en función de las características del nivel, y se definen a continuación.

- *Ludo y sociomotricidad.* Una de las manifestaciones de la motricidad es el juego motor, considerado como un medio didáctico importante para estimular el desarrollo infantil, por el que se pueden identificar diversos niveles de apropiación cognitiva y motriz de los alumnos, al entender su lógica, estructura interna y sus elementos, como el espacio, el tiempo, el compañero, el adversario, el implemento y las reglas, y sobre todo el juego motor como un generador de acontecimientos de naturaleza pedagógica.

Al ubicar al alumno como el centro de la acción educativa, el juego brinda una amplia gama de posibilidades de aprendizaje, proporciona opciones para la enseñanza de valores (respeto, aceptación, solidaridad y cooperación) como un vínculo fundamental con el otro, para enfrentar desafíos, conocerse mejor, desarrollar su corporeidad, expresarse y comunicarse con los demás, identificar las limitantes y los alcances de su competencia motriz al reconocer sus posibilidades de comprensión y ejecución de los movimientos planteados por su dinámica y estructura.

Por ello, el docente atenderá las necesidades de movimiento de sus alumnos, dentro y fuera del salón de clases, las canalizará mediante el juego motor, identificará sus principales motivaciones e intereses, y las llevará a un contexto de confrontación que sea divertido, creativo, entretenido y placentero, con el fin de que el alumno pueda decir: “Yo también puedo”, y mejorar su interacción y autoestima. Asimismo, el docente estimulará el acto lúdico con el objetivo de que esta acción se relacione con lo que vive a diario en su contexto familiar, así como su posible utilización en el tiempo libre.

Los juegos tradicionales y autóctonos, u originarios de cada región o estado, contribuyen a la comprensión del desarrollo cultural e histórico de las diferentes regiones del país, a la apreciación, identificación y valoración de su diversidad, y a la posibilidad de aprender del patrimonio cultural de los pueblos, con la finalidad de preservar sus costumbres y, sobre todo, para no olvidar las raíces como nación.

El alumno construye parte de su aprendizaje por su desempeño motriz y las relaciones que establece como producto de la interacción con los demás; es decir, surge *la motricidad de relación*, que se explica por las acciones motrices de los niños, ya que al jugar e interactuar con los otros, su motricidad se modifica al entrar en contacto con los demás compañeros, los adversarios, el espacio, el tiempo, el implemento y al aplicar las reglas del juego.

- *Promoción de la salud.* El segundo ámbito de intervención considera la escuela y sus prácticas de enseñanza como el espacio propicio para crear y desarrollar estilos de vida saludable, entendiéndolos como los que promueven el bienestar en relación con factores psicosociales, por lo que la sesión de Educación Física se orienta a la promoción y creación de hábitos de higiene, alimentación correcta,

cuidados del cuerpo, mejoramiento de la condición física y la importancia de prevenir, mantener y cuidar la salud como forma permanente de vida. En este ámbito se sugiere que el docente proponga actividades que generen participación y bienestar, eliminando el ejercicio y las cargas físicas rigurosas que provocan malestar o dolor en los alumnos, además de implementar, a lo largo del periodo educativo, una serie de estrategias que les permitan entender qué deben hacer para lograr el cuidado del cuerpo, la prevención de accidentes, y propiciar ambientes de aprendizaje adecuados para una mejor convivencia.

Como parte de la promoción de la salud, en sus secuencias de trabajo el docente debe incluir propuestas de activación física, tanto al interior del aula con los docentes de grupo como en sus sesiones de Educación Física, ya que es parte de la cultura de la prevención de enfermedades (obesidad, desnutrición y anorexia, entre otras).

Cuidar la salud también implica la enseñanza de posturas y ejercicios adecuados para su ejecución, y de sus fines higiénicos y educativos, acordes con la edad y el nivel de desarrollo motor de los alumnos. Al comprender la naturaleza de éstos, su desarrollo “filogenético y ontogenético”,¹ sus características corporales, emocionales y psicológicas, así como su entorno social, es posible estimular su desarrollo físico armónico y proponer una evaluación cualitativa de sus conductas motrices.

- *Competencia motriz.* La implementación del programa de Educación Física reorienta las formas de concebir el aprendizaje motor en los alumnos que cursan la educación primaria, el cual identifica sus potencialidades a partir de sus propias experiencias; por ello, el modelo para este aprendizaje parte del desarrollo de la competencia motriz. La vivencia del cuerpo no debe limitarse a los aspectos físicos o deportivos, también es necesario incluir los afectivos, cognoscitivos, de expresión y comunicación. Este tipo de vivencia es la unión de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza un alumno con su medio y los demás, lo que le permite superar, desde sus propias capacidades, las diversas tareas que se le plantean en la sesión de Educación Física, asignatura que atenderá las tres dimensiones del movimiento:² *Acerca del movimiento* se convierte en la forma primaria de indagación que vuel-

¹ La filogénesis es una concepción biológica del Universo, ideada por Haeckel hacia finales del siglo XIX, según la cual las especies tienen un desarrollo biológico comparable al de cualquier ser viviente individual; da cuenta del nacimiento y desarrollo del individuo. Para los griegos, *Fylon* equivale a la raza o tribu a la que pertenece un individuo. La ontogénesis explica el desarrollo de la especie a la que pertenece. Los griegos utilizaban este concepto (*onto*) para referirse a aquellos que vivían en oposición a los muertos, así que se entiende a la ontogénesis como la evolución biológica del individuo.

² Véase David Kirk (1990), *Educación Física y currículum*, España, Universidad de Valencia.

ve significativo lo que se explica; en esta dimensión el niño se pregunta: “¿cómo puedo correr?”, “¿de cuántas formas puedo lanzar este objeto?”. En *A través del movimiento* se instrumenta la acción, se adapta y flexibiliza el movimiento, y se construye una forma de aprendizaje con niveles de logro básicamente personales; en ésta, el alumno se pregunta: “¿por qué es necesario hacer las cosas de una determinada manera y no de otra?”, “¿para qué sirve lo que hago en el aula y en la sesión de Educación Física?”. En *el movimiento* es el conocimiento sobre las acciones, supone examinar al sujeto que se desplaza, atendiendo el significado del movimiento; el alumno toma conciencia de las acciones y reflexiona sobre “cómo lo hice” y “cómo lo hacen los demás”.

El desarrollo de la competencia motriz cobra especial importancia en las sesiones, porque se busca consolidar aprendizajes mediante la participación y la práctica, lo que permitirá a los alumnos realizar, cada vez mejor, sus acciones motrices, vinculadas con las relaciones interpersonales que establecen y como producto de las conductas motrices que cada uno aporta a la tarea designada.

Competencias de la Educación Física para primaria

Por su naturaleza dinámica e inacabada, una competencia no se adquiere de manera definitiva, es necesario mantenerla en constante desarrollo mediante actividades que incidan en su progreso. Por lo tanto, se plantea que el docente diseñe secuencias de trabajo que retomen el “principio de incertidumbre”,³ para permitir que los alumnos propongan, distingan, expliquen, comparen y colaboren para la comprensión de sus acciones motrices que, desde luego, se desarrollarán paulatinamente durante la Educación Básica.

El desarrollo motor no tiene una cronología ni una línea del tiempo a la que todos los alumnos se deban ajustar, así que las competencias que la Educación Física promueve tienen un carácter abierto, lo cual implica la puesta en marcha de manera permanente de unas u otras competencias durante los 12 años del trayecto formativo en los niveles básicos.

³ Se entiende el *principio de incertidumbre* como el grado de imprevisión ligado a ciertos elementos de una situación, diferenciado a partir de dos aspectos: el medio físico y el comportamiento de los demás, donde el primero se ve afectado por los elementos del entorno y cuyas características son difíciles de prever (el terreno, el viento, la temperatura); el segundo está ligado a las acciones y reacciones de los practicantes que intentan realizar una tarea motriz que requiere de interacciones de cooperación y oposición. Pierre Parlebás (2001), *Léxico de praxiología motriz*, España, Paidotribo.

En su proceso de desarrollo el ser humano transita de una motricidad refleja (succión, prensión, etc.) que al ser estimulada se transformará en un conjunto de movimientos rudimentarios (levantarse, caminar y agarrar, entre otros) que con el tiempo (aproximadamente a los tres años) se convertirán en patrones básicos de movimiento o habilidades motrices.

Para ello, el movimiento tiene un papel significativo en el desarrollo de los niños: los pone en contacto con el mundo de las cosas (realidad objetiva) y con el de los sujetos (el otro). Para llevar a cabo esta relación, el niño pone en práctica un conjunto de acciones motrices que le permitan irse adaptando a la realidad que se le presenta diariamente.

La Educación Física plantea, entre sus prioridades, la construcción de acciones motrices encaminadas al logro de metas que se vinculan con el cuerpo y, por tanto, su corporeidad, el movimiento desde la perspectiva de su significación y todas aquellas conductas motrices que, en suma, permiten al niño acercarse de mejor manera al juego motriz, al encuentro con los demás y por consiguiente a la búsqueda de su competencia y autonomía motriz.

Las competencias en la asignatura suponen una dimensión progresiva del aprendizaje motor y del manejo de sus propósitos, aprendizajes esperados, contenidos y de los elementos que las integran, relacionadas en tres grupos para cada nivel educativo: desde la noción de su esquema corporal en preescolar hasta la integración de su corporeidad en secundaria; del manejo y de la construcción de los patrones básicos de movimiento hasta llegar al dominio y control de la motricidad para solucionar problemas, y desde el juego como proyección de vida hasta el planteamiento y la resolución de problemas. Con ello, la Educación Física encuentra un sentido pedagógico y de vinculación con el perfil de egreso de la Educación Básica.

Desde el ingreso del alumno a la educación preescolar hasta el término de la educación secundaria, el docente realiza una serie de intervenciones orientadas al logro de las competencias para la vida, a partir de competencias específicas de la asignatura (corporeidad, motricidad y creatividad). Enseñar partiendo del juego será una de las finalidades de las competencias que empiezan a desarrollarse en preescolar, hasta llegar al uso del pensamiento creativo y la acción razonada del uso de su tiempo libre en secundaria.

El programa está conformado por las siguientes competencias específicas: Manifestación global de la corporeidad, Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices, y Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa. Cada una orienta una intención que interactúa y complementa a las otras; por lo tanto, no se presentan de manera secuenciada sino se construyen en paralelo y se observan a lo largo de la educación primaria. Se describen enseguida:

Manifestación global de la corporeidad. Se busca formar un alumno competente en todas las actividades cotidianas dentro y fuera de la escuela; es decir, lograr una formación para la vida. La corporeidad como manifestación global de la persona se torna en una competencia esencial para que adquiera la conciencia sobre sí mismo y su realidad corporal. Entonces, es una realidad que se vive en todo momento; es el cuerpo vivido en sus manifestaciones más diversas: cuando juega, baila, corre, entrena, estudia o trabaja. Siempre hace acto de presencia en la vida cotidiana, en un espacio y un tiempo determinados, que es donde su construcción se lleva a cabo. Para establecer una relación con el otro, los seres humanos se comunican, y cuando lo hacen se implica la palabra y los movimientos del cuerpo. La corporeidad del alumno se edifica y recrea al interior de los procesos de socialización, por lo que la escuela es el espacio por excelencia para tan importante tarea.

La manifestación global de la corporeidad fomentará:

- **Conocer el cuerpo:** la finalidad de toda tarea educativa es conocer algo; por ejemplo, que el alumno se apropie de un contenido para que pueda dominarlo y utilizarlo en su beneficio. En Educación Física, el cuerpo (a partir del concepto de corporeidad) es considerado un contenido central, porque el alumno debe apropiarse de él (conocerlo), tener conciencia de sí y dar cuenta de su corporeidad.
- **Sentir el cuerpo:** las sensaciones juegan un papel importante para percibir la realidad corporal; por lo tanto, las sensaciones corporales proporcionan información sobre el mundo (de los objetos y los sujetos), y la más relevante es la información sobre sí mismo cuando el alumno toca, siente su cuerpo.
- **Desarrollar el cuerpo:** el desarrollo en los alumnos no se da de manera espontánea; se requiere la intervención del docente para aplicar nuevas estrategias que le permitan fomentar hábitos, habilidades y destrezas motrices que favorecerán las posibilidades de movimiento de los alumnos.
- **Cuidar el cuerpo:** todo alumno tiene derecho a un cuerpo saludable que le permita disfrutar de una vida plena, pero que le implica deberes para alcanzarlo; es conveniente considerar que la competencia debe articular ambos aspectos.
- **Aceptar el cuerpo:** esto se convierte en una tarea prioritaria y complicada, ya que es producto de la creciente insatisfacción corporal que en la actualidad manifiesta un gran número de personas.

Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices. Esta competencia enfatiza la expresión como forma de comunicación e interacción en el ser humano, el propósito central es que el alumno establezca relaciones comunicativas mediante las diversas posibilidades de la expresión motriz. La corporeidad cobra sentido por medio de la expresión, en sus formas de manifestarse, ya sea escrita, oral o corporal. En la sesión de Educación Física el alumno puede utilizar esos medios, con el fin de que exteriorice sus percepciones, emociones y sentimientos, traducidas en movimientos gestuales, sean expresivos o actitudinales. Fomentar esta competencia en el niño implica hacerlo consciente de su manera particular de expresarse ante los demás, lo que le ayuda a ser aceptado y mejorar su autoestima; asimismo, su aprendizaje se construye mediante la investigación y toma de conciencia, producto de las sensaciones y percepciones inherentes a cada acción motriz; se consolida cuando el niño la integra como herramienta de uso común en su vida.

El desarrollo de las habilidades y destrezas motrices se logra a partir de la puesta en práctica de los patrones básicos de movimiento: locomoción (reptar, gatear, caminar, trotar, correr y saltar), manipulación (lanzamientos, botar, rodar, jalar, empujar, mover objetos con ayuda de otros implementos, golpear, patear, atrapar, controlar objetos con diferentes partes del cuerpo) y estabilidad (giros, flexiones, balanceo, caídas y el control del centro de gravedad). En esta clasificación de movimientos se incluyen todos aquellos cuya combinación, producto de la práctica variable, permiten el enriquecimiento de la base motriz del alumno; en otro sentido, las habilidades motrices básicas nos llevan a las complejas y éstas, a su vez, a la iniciación deportiva y al deporte escolar.

Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa. El propósito central de esta competencia es que el alumno sea capaz de controlar su cuerpo, con el fin de que produzca respuestas motrices adecuadas para las distintas situaciones que se le presentan, tanto en la vida escolarizada como en los diversos contextos donde convive. Controlar la motricidad, como competencia educativa, implica apropiarse de una serie de elementos relacionados con *el esquema corporal, la imagen corporal y la conciencia corporal*, que buscan un equilibrio permanente entre tensión y relajación, para que el tono muscular adquiera cada vez mayores niveles de relajación, que son la base para desarrollar actividades cinéticas y posturales.

Existe una gran relación entre la actividad tónica postural y cerebral, por lo que al atender el control de la motricidad se interviene sobre procesos de atención, manejo de emociones y desarrollo de la personalidad del alumno.

El control que ejercen los niños sobre su cuerpo y sus movimientos se manifiesta en los mecanismos de decisión mediante estados de reposo o movimiento. Los procesos de índole perceptivo y el registro de las más diversas sensaciones alcanzan una mayor conciencia y profundidad. El equilibrio, la tensión muscular, la respiración-relajación y la coordinación resultan determinantes para el desarrollo y la valoración de la propia imagen corporal, y la adquisición de nuevos aprendizajes motores, que también implica el reconocimiento y control del ajuste postural, perceptivo y motriz, mejorando así la coordinación motriz en general. Por lo tanto, la imagen corporal, el esquema corporal y la conciencia corporal les permiten a los alumnos identificar sus posibilidades motrices y mejorar el conocimiento de sí mismos.

El pensamiento está vinculado al conocimiento, y es una facultad del individuo que le ayuda a interpretar su entorno. En esta competencia el alumno se pregunta: ¿qué debo hacer?, ¿para qué lo haré?, ¿cómo y de cuántas formas lo puedo lograr?, ¿qué resultados obtendré? La capacidad de analizar y sintetizar experiencias basadas en la memoria motriz, le permitirá crear nuevas situaciones con diversos resultados.

La resolución de problemas motores a partir del control de la motricidad ayudará a los alumnos a comprender su propio cuerpo, sentirse bien con él, mejorar su autoestima, conocer sus posibilidades de movimiento y desarrollar habilidades motrices, accediendo a situaciones cada vez más complejas y en diferentes contextos, como el manejo de objetos, su orientación corporal en condiciones espaciales y temporales, y anticiparse a trayectorias y velocidades en diversas situaciones de juego.

Al identificarse y valorarse a sí mismos, los alumnos incrementan su autoestima, su deseo de superación y confrontación en la medida que mejoran sus funciones de ajuste postural en distintas situaciones motrices; reconocen mejor sus capacidades físicas, habilidades motrices, su funcionamiento y la estructura de su cuerpo, y se adaptan con más facilidad al movimiento en las condiciones y circunstancias particulares de cada situación o momento. Además, regulan, dosifican y valoran su esfuerzo, accediendo a un nivel mayor de autoexigencia, de acuerdo con lo que estaban posibilitados para hacer y las exigencias propias de nuevas tareas a realizar, aceptan así su realidad corporal y la de sus compañeros.

La corporeidad se expresa mediante la creatividad motriz, porque los alumnos ponen todo su potencial cognitivo, afectivo, social y motriz en busca de ideas innovadoras y valiosas que pueden estar dotadas de fluidez, flexibilidad y originalidad. En el ejercicio de la creatividad motriz, los alumnos desencadenan sus respuestas en el marco de las competencias y, con base en procesos de pensamiento divergente, producen un gran número de posibilidades de acción, seleccionando las más apropiadas a partir del problema o de la situación.

En colectivo, las producciones creativas individuales promueven admiración y respeto a la imagen e identidad personales. Asimismo, el respeto a las diferencias equilibra las relaciones interpersonales y reivindica a la actividad física como una forma de construir un ambiente de seguridad.

Características de la sesión de Educación Física

Es necesario verificar el estado de salud de los alumnos, mediante un certificado médico, con la finalidad de reconocer las posibles limitaciones o disposiciones para participar en la sesión.

También se debe cuidar la seguridad de los alumnos, por lo que el docente considerará aspectos centrados en la correcta ejecución, las posturas acordes durante cada actividad y la conducta motriz de sus alumnos, además de sustituir los ejercicios de orden y control, por formas de comunicación basadas en el respeto y la libertad de expresión de los alumnos.

Es importante que el docente observe el desempeño motriz de sus alumnos y oriente la sesión modificando diversos elementos estructurales, los ambientes de aprendizaje, los materiales y la forma de organización del grupo.

Al concluir la sesión, el docente decidirá la forma de realización, la duración y las estrategias más adecuadas para tal fin, considerando aspectos como la hora en que se trabajó, la intensidad del contenido, la estrategia que se llevó a cabo, las actividades posteriores, etc. Se sugiere que utilice este momento para obtener comentarios en grupo, reforzar los aprendizajes o aplicar la evaluación de la sesión en grupo, porque son acciones más eficaces desde el punto de vista didáctico que hacer un juego o lograr una relajación.

Por otra parte, educar con, en y para la diversidad, es la base de futuras actitudes de respeto en un espacio donde todos participan y aprenden. Al integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales con los demás niños, se favorece su proceso de maduración y se propician actitudes de valoración, respeto y solidaridad. La sesión puede potenciar el incremento en la autoestima, mejorar la imagen corporal y la confianza en sus capacidades y formas de interactuar. El docente valorará la participación y el trabajo cooperativo de los alumnos con necesidades educativas especiales para lograr que se sientan parte del grupo, y los juegos sensoriales pueden ser una estrategia didáctica adecuada para ellos; integrarlos a las actividades con el resto de sus compañeros debe ser una acción preponderante para el docente.

Actividades para el fomento de estilos de vida saludable

Como parte de las actividades que permiten favorecer el cuidado de la salud en los alumnos, se sugiere una serie de acciones complementarias que posibiliten un mejor aprovechamiento del tiempo libre, ya sea entre semana (a contraturno) o los fines de semana.

En este sentido se sugiere:

- Que, mediante el Consejo Técnico Escolar, el docente proponga alternativas de acciones que beneficien la salud de los alumnos, al abordar problemas detectados en periodos anteriores, como la obesidad y deficiencia nutricional, y hacer el seguimiento de conductas alimentarias inapropiadas. Para ello, debe difundir actividades de promoción de la salud y del cuidado del ambiente, considerando la participación de los padres de familia y docentes en general, además de proponer actividades que fomenten la activación física.
- Establecer el trabajo colegiado entre los docentes en general y con especialistas para impulsar proyectos locales o regionales en beneficio de la salud; diseñar muestras pedagógicas, actividades interescolares, clubes deportivos y de iniciación deportiva, así como actividades recreativas y ecológicas (campamentos, excursiones, etc.), atendiendo el interés de los niños, a partir de un programa elaborado por el docente en función de cada contexto.

Por ello, es necesario que durante el ciclo escolar se realicen actividades que permitan vincular lo que se hace en la comunidad en general y con la Educación Física, de acuerdo con los siguientes temas:

- *Actividades de promoción y cuidado de la salud.* Se pueden organizar pláticas sobre alimentación, adicciones (alcoholismo, tabaquismo, drogadicción, etc.), prevención de infecciones de transmisión sexual (como el VIH-sida), beneficios del ejercicio físico para el organismo; talleres de activación física; paseos ciclistas; en la medida de sus posibilidades, sugerir a los alumnos que lleven a la escuela bicicletas, patinetas, triciclos, patines y juguetes que contribuyan a promover la práctica del ejercicio como forma de vida saludable; realizar campañas de reforestación y conservación del ambiente; asimismo, el docente promoverá campañas de higiene mediante diversas acciones pedagógicas, como la elaboración de periódicos murales sobre el tema, conferencias con especialistas, organización de eventos (semana de la salud, jornadas de higiene, videos sobre el tema, festivales para el cuidado del cuerpo, etc.); reuniones con padres de familia y autoridades para hablarles de la importancia de la alimentación, el hábito del ejercicio y el uso adecuado del tiempo libre, entre otras acciones.
- *Actividades para el disfrute del tiempo libre.* Se sugiere la elaboración de trabajos manuales con material reciclado, globoflexia, papiroflexia, cuentacuentos, teatro guiñol, ciclos de cine infantil, convivios escolares, acantonamientos, visitas guiadas, juegos organizados, juegos de mesa, tradicionales o típicos de cada región del país, representaciones teatrales y actividades rítmicas en general, entre otros.

- *Actividades deportivas escolares y extraescolares.* Mediante juegos cooperativos, modificados, circuitos deportivos, juegos autóctonos, *rallys*, minijuegos olímpicos, etc., implementar y fomentar juegos agonísticos y torneos escolares, formando equipos y grupos de animación, realizar inauguraciones, premiaciones, etc. Con las premisas de la inclusión, la participación y el respeto involucrar a todos los alumnos de cada grupo y a los demás docentes en la puesta en marcha y participación en los mismos.
- *Actividades pedagógicas con padres de familia y otros miembros de la comunidad escolar.* Esta actividad permite involucrar a los padres de familia, docentes, directivos y la comunidad escolar en general en actividades demostrativas (talleres y sesiones abiertas) para promover la convivencia familiar, así como la importancia de la Educación Física en la edad escolar. El propósito central de estas actividades es propiciar un ambiente de sano esparcimiento entre todos los miembros de la comunidad.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En este apartado se presenta la forma de organización para el desarrollo de los contenidos de la asignatura de Educación Física.

En el siguiente esquema se muestra la organización curricular a partir de los elementos que fundamentan el programa y su correspondencia con los bloques de contenidos de los seis grados de educación primaria.

Los contenidos para cada grado escolar se presentan en cinco bloques, cada uno debe considerar la aplicación de una evaluación inicial, con el fin de determinar las experiencias previas de los alumnos respecto a la competencia en desarrollo y, de esta manera, diagnosticar las habilidades del grupo y determinar las posibles dificultades y fortalezas que se podrían presentar en la implementación del siguiente. Asimismo, al término de cada bloque se propone aplicar nuevamente un mecanismo de evaluación de los aprendizajes logrados. Se sugiere repetir la estructura básica de la evaluación de la primera sesión, para partir de los mismos elementos de diagnóstico.

| EJES PEDAGÓGICOS | ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN | COMPE-TENCIAS | BLOQUES DE CONTENIDOS | | | | | |
|---|---|---|--|---------------------------------|---|---------------------------------------|--|--|
| | | | 1 ^{ER} GRADO | 2 ^O GRADO | 3 ^{ER} GRADO | 4 ^O GRADO | 5 ^O GRADO | 6 ^O GRADO |
| LA CORPOREIDAD COMO EL CENTRO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EL PAPEL DE LA MOTRICIDAD Y LA ACCIÓN MOTRIZ LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE EN LA ESCUELA EL TACTO PEDAGÓGICO Y EL PROFESIONAL REFLEXIVO VALORES, GÉNERO E INTERCULTURALIDAD | LUDO Y SOCIOMOTRICIDAD PROMOCIÓN DE LA SALUD COMPETENCIA MOTRIZ | MANIFESTACIÓN GLOBAL DE LA CORPOREIDAD EXPRESIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES Y DESTREZAS MOTRICES CONTROL DE LA MOTRICIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA ACCIÓN CREATIVA | Bloque I | Bloque I | Bloque I | Bloque I | Bloque I | Bloque I |
| | | | Éste soy yo | Nos reconocemos y comunicamos | Mi cuerpo en el espacio: combinando acciones | No hacen falta alas, saltando | La acción produce emoción | La imaginación es el camino de la creación |
| | | | Bloque II | Bloque II | Bloque II | Bloque II | Bloque II | Bloque II |
| | | | Convivimos y nos diferenciamos | Ahora sí, juguemos a los retos! | Laboratorio de ritmos: descubriendo mi cuerpo | Pensemos antes de actuar | Juego y ritmo en armonía | Los juegos cambian, nosotros también |
| | | | Bloque III | Bloque III | Bloque III | Bloque III | Bloque III | Bloque III |
| | | | Lo que puedo hacer con mi cuerpo en mi entorno | ¡Desafiando pruebas! | 1, 2, 3, probando, probando | Educando al cuerpo para mover la vida | Más rápido que una bala | No soy un robot, tengo ritmo y corazón |
| | | | Bloque IV | Bloque IV | Bloque IV | Bloque IV | Bloque IV | Bloque IV |
| | | | ¡Puedes hacer lo que yo hago! | Explorando mi postura | Juego, pienso y decido en colectivo | Cooperar y compartir | Me comunico a través del cuerpo | En donde hay alegría hay creación |
| | | | Bloque V | Bloque V | Bloque V | Bloque V | Bloque V | Bloque V |
| | | | De mis movimientos básicos al juego | Mi desempeño cambia día con día | Detectives del cuerpo | Los juegos de antes son diamantes | Dame un punto de apoyo y moveré al mundo | Compartimos aventuras |

El docente debe organizar los bloques de estudio por secuencias de trabajo que agrupen diferentes estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de las competencias, considerando las características del grupo, las condiciones escolares, el contexto social y el ambiente, entre otros factores que influyen en el grado de avance del programa. Debido a la naturaleza que caracteriza a cada entidad y zona del país, es necesario flexibilizar y adecuar las condiciones para su aplicación. El criterio para la implementación de un mayor número de sesiones se establece a partir de la autonomía y las facultades que posee cada comunidad, estado y región con base en sus necesidades de cobertura y su disponibilidad de recursos.

Los bloques están constituidos por los siguientes elementos.

Bloque I. Título

Los títulos hacen referencia a los aprendizajes que lograrán los alumnos y a los contenidos presentados.

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Se refiere al desarrollo de la competencia que se prioriza en el bloque. | |
|--|--|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
| Los aprendizajes esperados definen lo que se espera que logren los alumnos al término del bloque, así como el nivel de progreso de la competencia que se favorece. Son un referente para el proceso de planificación y evaluación en el contexto de la sesión. | Los contenidos ofrecen una serie de elementos con los que se busca el cumplimiento de los aprendizajes esperados. Para brindar mayores referentes sobre el trabajo que se desarrollará en el bloque, se propone una serie de preguntas o tópicos con la finalidad de orientar el desarrollo de las secuencias de trabajo. |

Bloque I. Nos reconocemos y comunicamos

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Manifestación global de la corporeidad | |
|--|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el sentido y significado de sus acciones para entender la importancia de la expresión corporal. • Propone formas originales de expresión y comunicación para crear nuevas posibilidades de acciones que puede realizar con su cuerpo. • Expresa sus ideas para contribuir en la construcción de propuestas colectivas en actividades de expresión corporal. | <p>Reconocimiento de la importancia de su expresión corporal como vehículo de comunicación e interacción personal.</p> <p>¿Cuántas formas de comunicarte y expresarte conoces? ¿Cómo me comunico con los demás sólo con mi cuerpo? ¿Cómo se expresan los demás con su cuerpo?</p> <p>Implementación de acciones en las que hace uso de diferentes y nuevos significados de los segmentos corporales que involucren las formas de expresión por medio del juego.</p> <p>¿Cómo transmitir un mensaje con tu cuerpo? ¿Qué puedo hacer con mi mano u otra parte del cuerpo para comunicarme? ¿Cómo me comunico cuando juego?</p> <p>Valoración de su participación en creaciones colectivas desde una perspectiva personal.</p> <p>Y ahora, ¿qué inventamos? ¿Cómo crear desde lo individual acciones para los demás?</p> |

172 Bloque II. Ahora sí, ¡juguemos a los retos!

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa | |
|--|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica como valiosas las aportaciones que le hacen sus compañeros al planteamiento presentado para determinar la mejor alternativa de solución. • Busca varias soluciones para resolver los problemas que se le presentan en función de sus posibilidades. • Intercambia opiniones con sus compañeros para establecer acuerdos que beneficien el trabajo colaborativo. | <p>Reconocimiento de soluciones ante situaciones-problema de carácter cognitivo-motor-afectivo, poniéndolas a prueba con los compañeros. Experimentemos nuestras ideas.</p> <p>¿Qué harías para solucionar un problema mediante el trabajo colaborativo?</p> <p>Realización de acciones motrices para crear diferentes maneras de solución ante retos motores.</p> <p>A un problema muchas soluciones... ¿De cuántas maneras podemos solucionar los mismos problemas?</p> <p>Apreciación de la capacidad para escuchar a los demás como elemento primordial para trabajar colaborativamente.</p> <p>Aprender a escuchar: ¿cómo entenderse con los demás? ¿En colectivo trabajamos mejor? ¿En el juego debe haber comunicación grupal?</p> |

Bloque III. ¡Desafiando pruebas!

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresión y desarrollo de las habilidades y destrezas motrices | |
|---|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Relaciona las situaciones que se le presentan con los patrones básicos de movimiento que éstas requieren para solucionarlas de manera adecuada. • Incrementa su bagaje motriz de locomoción, manipulación y estabilidad para proponer nuevas formas de ejecución. • Mejora su actuación a partir de la aplicación de valores durante los juegos en actividades de colaboración y confrontación. | <p>Diferenciación de los patrones básicos de movimiento en diferentes contextos lúdicos (correr, saltar, lanzar, golpear). ¿De cuántas maneras podemos lanzar, atrapar, correr, etcétera, cuando jugamos?</p> <p>Puesta en práctica de patrones básicos de movimiento como respuesta a las demandas de las situaciones-problema implícitas en diferentes contextos de acción. Y entonces, ¿cómo lo haré? ¿Cómo utilizas los patrones básicos de movimiento en la vida cotidiana?</p> <p>Disposición para ayudar y ser ayudado como medio para el desarrollo personal y grupal. ¿El trabajo colaborativo es mejor que el individual? ¿Por qué? ¿Qué valores tienes que fortalecer?</p> |



Bloque IV. Explorando mi postura

173

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Manifestación global de la corporeidad | |
|---|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identifica una correcta disposición postural en diversas acciones motrices para favorecer su esquema corporal y la salud. • Controla su ritmo respiratorio y tono muscular para acceder a un estado emocional estable y sereno. • Expresa la importancia de la respiración y la postura para prevenir problemas de salud en su vida diaria. | <p>Reconocimiento de la importancia del bienestar corporal, a partir del control de sus posturas y respiración. ¿Cuál es mi postura? ¿De qué forma mejoro mi postura? ¿Es igual mi respiración en todo momento?</p> <p>Diferenciación de las sensaciones propioceptivas en relación con el tono muscular y el conocimiento de su esquema corporal. Respiración, postura y relajación para una mejor actuación.</p> <p>Indagación de las posiciones que adopta su cuerpo en diferentes acciones relacionadas con los desplazamientos y la transportación de objetos. ¿Son correctos mis movimientos al realizar acciones de la vida cotidiana?</p> <p>Promoción de acciones que contribuyen al cuidado de la salud, a partir de hábitos relacionados con la postura y la relajación. ¿Cómo controlo mi respiración? ¿Cómo me recupero después de realizar una actividad física? La importancia de la relajación.</p> |

Bloque V. Mi desempeño cambia día con día

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Expresión y desarrollo de las habilidades y destrezas motrices | |
|--|--|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | CONTENIDOS |
| <ul style="list-style-type: none">• Identifica sus capacidades físicas y sus experiencias al participar en actividades cooperativas que le permiten adaptarse a las demandas de cada situación.• Pone a prueba sus capacidades físicas en las diferentes actividades y tareas en las que se desenvuelve.• Incorpora hábitos relacionados con la práctica sistemática de actividad física dentro y fuera de la escuela. | <p>Reconocimiento de su disponibilidad corporal incorporando nuevos parámetros de respuesta ante diferentes situaciones. ¿El ejercicio es benéfico para la vida?</p> <p>Aplicación de las habilidades motrices en diferentes contextos poniendo a prueba las capacidades físicas. ¿En qué acciones de la vida diaria utilizo la resistencia? ¿Y cómo aplico la fuerza y la velocidad? ¿De qué manera interviene la flexibilidad en tus movimientos?</p> <p>Valoración de la importancia de la actividad física como parte del cuidado de la salud y el desarrollo motor. Jugar y practicar para mejorar. ¿Cómo puedo cuidar mi salud? ¿Si juego también me ejercito? ¿Qué actividades físicas fomentan mi salud?</p> |



Educación Artística

PROPÓSITOS

Propósitos del campo formativo de Expresión y apreciación artísticas, y las asignaturas de Educación Artística y Artes para Educación Básica

Con el estudio de los aspectos artísticos y culturales de cada nivel educativo en la Educación Básica se pretende que los niños y los adolescentes:

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potencializar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.
- Adquieran los conocimientos y las habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su desempeño creador.
- Valoren la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas.

Propósitos del estudio de la Educación Artística en la educación primaria

El estudio de la Educación Artística en este nivel educativo pretende que los alumnos:

- Obtengan los fundamentos básicos de las artes visuales, la expresión corporal y la danza, la música y el teatro para continuar desarrollando la competencia artística y cultural, así como favorecer las competencias para la vida en el marco de la formación integral en Educación Básica.
- Desarrollen el pensamiento artístico para expresar ideas y emociones, e interpreten los diferentes códigos del arte al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad a partir del trabajo académico en los diferentes lenguajes artísticos.
- Edifiquen su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando el patrimonio cultural y las diversas manifestaciones artísticas del entorno, de su país y del mundo.
- Comuniquen sus ideas y pensamientos mediante creaciones personales a partir de producciones bidimensionales y tridimensionales, de la experimentación de sus posibilidades de movimiento corporal, de la exploración del fenómeno sonoro, y de la participación en juegos teatrales e improvisaciones dramáticas.

ENFOQUE DIDÁCTICO

Para dar continuidad al trabajo realizado en preescolar en el campo formativo de Expresión y apreciación artísticas, en la educación primaria y secundaria se favorece la:

COMPETENCIA ARTÍSTICA Y CULTURAL

Que se conceptualiza como:

Una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico, mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural.

Estos componentes son concomitantes a las cinco competencias para la vida y a los rasgos del perfil de egreso de Educación Básica. La competencia permite que los alumnos integren a sus habilidades las herramientas necesarias para conocer y comprender el mundo desde una perspectiva estética, promoviendo el desarrollo del pensamiento artístico a partir de los lenguajes propios de esta asignatura, que son considerados como el objeto de estudio, ya que ponen en práctica un conjunto de aspectos socioculturales, cognitivos y afectivos que brindan la oportunidad de formular opiniones informadas, tomar decisiones, responder a retos y resolver problemas en forma creativa.

Por ello, la competencia artística y cultural implica la utilización de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), valores y actitudes (estimar los resultados de ese hacer) que le otorgan al alumno diversas formas para considerar, comprender e interpretar críticamente las manifestaciones del arte y de la cultura en diferentes contextos, así como expresar ideas y sentimientos potencializando su propia capacidad estética y creadora por medio de los códigos presentes en los lenguajes de artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro.

En la actualidad, relacionarse con el arte requiere de una visión plural amplia, ya que sus manifestaciones presentan una gran variedad de formas y posibilidades estéticas, por lo que es importante que los maestros y alumnos tengan una actitud de respeto a la diversidad para entender el contexto en que se dan las expresiones artísticas creadas por sus pares y otras personas, al valorar sus posibilidades de expresión. En su vida cotidiana los alumnos se encuentran en contacto constante y directo con procesos creativos y artísticos relacionados con la cultura popular, que también se consideran formas de arte.

Los lenguajes artísticos que se estudian en Educación Básica permiten al alumno obtener conocimientos y un panorama general sobre las principales manifestaciones artísticas. Se trata de desarrollar su sensibilidad y conciencia con una visión estética, que aprehendan el mundo visual, sonoro, del movimiento, de la voz y los gestos, al mirar con atención, percibir los detalles, escuchar cuidadosamente, discriminar sonidos, identificar ambientes, reconocer de qué manera se puede componer música, la intención comunicativa del movimiento, de los gestos; recuperar su capacidad de asombro y de imaginación, favoreciendo encuentros reflexivos con los lenguajes del arte, así como de la comprensión de sus relaciones con el medio social y cultural en el que viven.

La forma de trabajo que se sugiere para seguir desarrollando la competencia artística y cultural es a partir del diseño de secuencias de situaciones didácticas que provoquen encuentros intensos, atractivos, retadores y de interés para los niños. Por ello, es importante brindarles momentos donde exploren, experimenten y tomen decisiones, utilizando herramientas didácticas que les otorguen la sensación de bienestar y satisfacción ante el esfuerzo del trabajo realizado, cultivando su disposición para involucrarse y aceptar riesgos en acciones que les conduzcan a nuevos aprendizajes.

Los alumnos deben tener una participación activa y un espacio para expresar sus sentimientos e ideas, comentar sus intereses, disfrutar al explorar y reconocer sus capacidades en la realización de creaciones personales, responder a las preguntas que surjan como una manera de comprender el fenómeno artístico, y experimenten mediante su cuerpo las distintas formas de expresión del arte.

Así, los alumnos viven y disfrutan aprendiendo artes, por lo cual es conveniente que el docente promueva actividades estéticas que los acerquen al mundo del arte. En este sentido, debe comprometerse con sus alumnos para ampliar sus horizontes culturales al participar en el proceso de indagación, reflexión estética; ser sensible y abierto a las diferentes maneras de pensar; asumirse como guía que los aliente a imaginar, investigar, crear, producir, analizar y valorar lo realizado; observe sus logros y reconozca las dificultades que pudieran enfrentar, favoreciendo la reflexión sobre el logro en el proceso y la conclusión de las obras que producen, considerando la planeación y la evaluación como medios para crear ambientes adecuados que favorezcan el aprendizaje.

El trabajo de los contenidos programáticos pretende que los alumnos adquieran los referentes básicos de cada lenguaje artístico, e incorporen a su formación elementos que coadyuven a la obtención de una visión estética y conocedora que favorezca el desarrollo del pensamiento artístico durante su estancia en la educación primaria. En las sesiones de Educación Artística se ofrecen experiencias estéticas vivenciales en cada uno de los lenguajes; así, los aprendizajes esperados determinan el desarrollo gradual de los alumnos a partir de la estimulación de sus canales sensoriales. Esto implica que el docente promueva actividades para la imaginación y genere un proceso creativo que ayude al fortalecimiento cognitivo, afectivo, psicológico y motor en los alumnos.

Los canales sensoriales de la percepción y la sensibilidad son los que más se trabajan en los contenidos que se abordan, ya que están íntimamente relacionados y se consideran procesos donde concurren los sentidos, pero la diferencia estriba en que el ejercicio de la sensibilidad amplía el registro de utilización de dichos canales, mientras que la percepción otorga significado a las experiencias sensoriales y en ella intervienen el entendimiento, los intereses personales y la cultura. La percepción es una capacidad que permite a los alumnos recibir información para interpretar de una manera determinada las distintas visiones y los conocimientos de su medio y del resto de los contextos en que se desenvuelve, siendo un proceso cultural que considera la época y el momento histórico en el cual se construyen formas de pensamiento, creencias, valores y actitudes.

La actividad artística basa sus principios en la capacidad de crear, inventar, reinventar, combinar, modificar y reelaborar lo existente a partir de la imaginación; esta última, si bien se mueve en función de las preferencias y necesidades particulares de cada alumno, depende esencialmente de las experiencias de vida de cada uno; las ideas y las imágenes se toman, en un primer momento, del plano de la realidad, de donde recupera el proceso que sigue para transformar lo aprendido y crear algo nunca antes hecho, lo que representa el proceso imaginativo y creador.

Respecto a la creatividad, es necesario acercar a los alumnos a experiencias que despierten su ingenio y curiosidad, poner a su alcance múltiples recursos y materiales, propiciando atmósferas de riqueza cultural, ambientes agradables y situaciones didácticas diseñadas por el docente, con base en las características y los intereses de sus alumnos, para establecer espacios de aprendizaje interesantes que les planteen retos y los motiven a encontrar soluciones pertinentes y significativas.

También se desarrollan las habilidades para identificar significados culturales, personales y sociales, y reflexionar en torno a éstos. La meta es contrastar y obtener conclusiones que les permitan manifestarse con mayor seguridad y desenvolverse creativamente en su vida escolar y cotidiana.

Se busca que los alumnos amplíen sus experiencias mediante del contacto con los distintos lenguajes artísticos, para continuar fortaleciendo la competencia artística y cultural, la cual se manifiesta cuando los alumnos son capaces de:

- Utilizar los elementos básicos de cada lenguaje artístico como parte de sí mismos en su desempeño habitual y que favorezcan su formación académica con el fin de disfrutar el arte como un medio de expresión.
- Comprender y apreciar las diversas formas de representación del arte.
- Participar como creador y/o espectador sobre la reflexión acerca de su entorno y otros contextos con base en sus vivencias artísticas y culturales.
- Valorar la riqueza de las manifestaciones culturales propias y de los otros, contribuyendo a su preservación, cuidado y conservación.

En este enfoque los alumnos son el centro de todas las acciones pedagógicas; ellos exploran y conocen el mundo desde un punto de vista estético, y se relacionan con los sonidos, la voz, las imágenes, las formas, los colores, las palabras, los movimientos, los ritmos, la energía y el espacio, entre otros aspectos; crean lugares, personajes, objetos, sitios fantásticos, construyen formas de existencia y lo que pueden hacer con ellos; intervienen activamente en el “jugar a ser”, “jugar a hacer”, “imagina lo que puede ser”; buscan explicaciones sobre la realidad y lo inverosímil; entran en contacto con todo lo que los hace sentir vivos y les provoca sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos que coadyuvan a la edificación y al fortalecimiento de su identidad personal y ciudadana, así como a la valoración del patrimonio cultural como un bien colectivo.

Para facilitar el estudio del arte mediante el desarrollo de la competencia artística y cultural, en la educación primaria se abordan cuatro lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro, que dan continuidad al campo formativo en preescolar, además de ser el antecedente de la asignatura de Artes que se trata en secundaria con más profundidad en sus diferentes disciplinas.

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Ejes de enseñanza

El estudio de las Artes en Educación Básica tiene como ejes la Apreciación, la Expresión y la Contextualización, que permiten la organización de los contenidos, los cuales se agrupan en tres apartados en forma vertical para facilitar su comprensión; sin embargo, pueden abordarse, integrarse o jerarquizarse de acuerdo con las propias estrategias de enseñanza que aplique el docente para el logro de los aprendizajes esperados y coadyuven a la organización programática.

La **Apreciación** favorece el desarrollo de habilidades perceptuales: auditivas, visuales, táctiles y kinestésicas. Este eje permite la aproximación de los alumnos al arte, al brindarles elementos para valorar las creaciones artísticas y reconocer las características básicas de cada lenguaje.

La **Expresión** facilita la práctica de los principios y elementos de cada lenguaje mediante el ensayo de distintas técnicas, así como del aprovechamiento de materiales e instrumentos para diseñar y elaborar obras y/o representaciones que permitan la manifestación de sus ideas, emociones y sentimientos, además de facilitar el acceso a una visión interior del esfuerzo y del logro artístico.

La **Contextualización** pretende que los alumnos obtengan las herramientas necesarias para apreciar los diferentes lenguajes artísticos y expresarse por medio de ellos, y conozcan acerca de lo que existe y circunda al arte. Esto implica que los alumnos identifiquen la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifes-

taciones artísticas, las razones por las cuales se llevan a cabo, las condiciones necesarias para realizarlas, la función y la importancia de los creadores, intérpretes y ejecutantes que participan en ellas, así como el impacto que tienen en los individuos y en la sociedad.

Lenguajes artísticos

Artes visuales

Las integran todas las expresiones que involucran las imágenes artísticas; su estudio brinda la posibilidad de aprender a mirar las imágenes del entorno y descubrir información que permita interpretar la realidad por medio del pensamiento artístico.

En la actualidad se reconoce como parte de las artes visuales a la pintura, la escultura, la arquitectura, la gráfica, la fotografía, los medios audiovisuales (arte digital, video, cine, etc.), así como los medios alternativos (performance, instalación e intervención, entre otros). Mediante su estudio se adquieren conocimientos básicos del lenguaje visual (forma, punto, línea, textura, espacio y composición). Asimismo, con el uso de diversas técnicas y materiales se propicia la expresión y la interpretación de la realidad, lo que a su vez permite desarrollar habilidades del pensamiento artístico, lo que genera, como resultado final, un aprendizaje significativo.

Expresión corporal y danza

La expresión corporal es la introducción básica para el estudio de la danza como lenguaje artístico; con ella los alumnos experimentan una variedad de movimientos que les permite expresar ideas, sentimientos y emociones, para reconocer la capacidad de su cuerpo para contar historias empleando el lenguaje no verbal, con o sin acompañamiento musical. La danza incluye conocimientos específicos que permiten el estudio de los componentes del movimiento y del gesto corporal, a partir de cómo se estructuran en el tiempo y el espacio. Se busca familiarizar a los alumnos con la expresión corporal y la danza, por medio de la identificación y exploración de acciones corporales básicas, además de propiciar la capacidad de apreciar la danza en todas sus manifestaciones como un medio de expresión artística y una manifestación cultural digna de ser valorada, conservada y recreada.

Música

Este fenómeno tiene un papel ineludible dentro y fuera de la escuela, porque abunda en estímulos constantes provenientes de diversas fuentes. Dichos estímulos están

presentes en la música tradicional, las salas de conciertos, los medios electrónicos, la publicidad, la música ambiental, la música de cine, la radio, la Internet y en cualquier momento y lugar.

Esta cualidad hace que los alumnos tengan ciertas concepciones y actitudes respecto a la música; sin embargo, es necesaria una formación que les ayude a comprenderla y les permita transformarla, enriquecerla o adaptarla a sus propios intereses y necesidades expresivas.

Por lo cual, mediante de la experimentación de las cualidades del sonido, del pulso, de la melodía, del canto, de la elaboración de cotidiáfonos, del registro de los eventos sonoros y de los primeros recursos de la notación musical convencional, los alumnos contarán con los elementos necesarios para dar claridad y rumbo a su experiencia musical.

Teatro

Se espera que el teatro sea creado y producido por los alumnos para ser apreciado, expresado y evaluado por ellos mismos; además, es un lugar en donde pueden conversar, reflexionar, conocerse mejor y relacionarse con otras personas. La actividad teatral en la escuela debe generar el interés del alumno por el arte dramático en su dimensión práctica, donde él sea el auténtico protagonista, quien realice juegos de expresión corporal y voz, improvisaciones y ejercicios de socialización; viva los procesos de creación literaria y producción escénica, como escritor-creador, protagonista de una historia, partícipe de la producción teatral o como espectador informado.

Al estudiar teatro los alumnos exploran elementos para acercarse y comprender esta disciplina participando activamente con las posibilidades expresivas del cuerpo, del gesto, de la voz y la conciencia espacial para desplazarse e identificar las partes de un escenario.

Bloques de estudio

Para alcanzar los propósitos planteados para la asignatura, se han estructurado los contenidos en cinco bloques de estudio distribuidos a lo largo del ciclo escolar. Para definir el nivel de lo que se espera que aprendan los alumnos se recurrió a los temas de estudio como parte de la sistematización por bloque. Asimismo, en cada bloque se presentan los aprendizajes esperados y los contenidos que se estudiarán, distribuidos en los ejes de enseñanza: Apreciación, Expresión y Contextualización.

Descripción general del programa

Con la intención de ubicar el tema de estudio que corresponde a cada bloque en los cuatro lenguajes artísticos, a continuación se presenta la organización del grado.

| TEMAS POR BLOQUES QUE CORRESPONDEN A CADA LENGUAJE ARTÍSTICO | | | | |
|--|---|---|---|-------------------------------------|
| BLOQUE | ARTES VISUALES | EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA | MÚSICA | TEATRO |
| I | La bidimensión y la tridimensión. | Contrastes de movimiento. | Las cualidades del sonido en la música. | Lenguaje corporal y verbal. |
| II | El ritmo en las imágenes. | Calidades de movimiento. | Pulso musical. | Rasgos principales de un personaje. |
| III | El movimiento en la imagen. | Puntos de apoyo y equilibrio. | Ritmo. | Posibilidades expresivas de la voz. |
| IV | La composición y los elementos plásticos. | Los planos y ejes corporales. | Cambios de pulso e intensidad. | Improvisación lúdica. |
| V | Los planos y el espacio en la imagen. | El entorno natural y la Expresión corporal. | Instrumentos de percusión. | Expresión de emociones. |

El Programa de Educación Artística se organiza a partir de tres ejes de enseñanza que permiten la orientación de los contenidos, y pueden abordarse indistintamente de acuerdo con las necesidades y los intereses de los alumnos. Cada bloque reúne aprendizajes esperados y contenidos de los cuatro lenguajes artísticos que no están secuenciados entre sí. Por lo tanto, corresponderá a los docentes proponer el orden en el que se abordarán los contenidos durante el ciclo escolar, así como iniciar con una sesión introductoria sobre qué es el arte y sus manifestaciones en las diferentes culturas.

Se sugiere abordar cada bloque de estudio en un bimestre, de acuerdo con el calendario escolar, por lo que mediante la planeación didáctica del docente y con base en las características, los intereses y las necesidades educativas de los alumnos, del grupo y del centro educativo, se tomarán las decisiones pertinentes para establecer estrategias y lograr los aprendizajes con la intención de alcanzar el desarrollo integral y las expectativas señaladas en el perfil de egreso.

Bloque I

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural | | | | |
|--|----------------------------|--|---|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | LENGUAJE ARTÍSTICO | EJES | | |
| | | APRECIACIÓN | EXPRESIÓN | CONTEXUALIZACIÓN |
| <ul style="list-style-type: none"> Distingue las diferencias entre las formas bidimensionales y tridimensionales. | ARTES VISUALES | <ul style="list-style-type: none"> Observación de producciones artísticas bidimensionales y tridimensionales. Identificación de los distintos tipos de formas básicas: geométricas, orgánicas, accidentadas. | <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de producciones bidimensionales y/o tridimensionales utilizando diversas formas básicas: geométricas, orgánicas y accidentadas. | <ul style="list-style-type: none"> Indagación de las formas geométricas, orgánicas y accidentadas en objetos bidimensionales y tridimensionales. |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce los contrastes de sus movimientos corporales. | EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA | <ul style="list-style-type: none"> Observación de movimientos contrastados, acciones de flujo libre y contenido en la naturaleza. | <ul style="list-style-type: none"> Exploración de movimientos de contraste (flexión-extensión y acciones de flujo libre) y contenido (movimiento continuo e interrumpido). | <ul style="list-style-type: none"> Socialización de los diferentes puntos de vista sobre los movimientos de flujo libre y contenido. |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce las cualidades del sonido en la música que escucha e interpreta. | MÚSICA | <ul style="list-style-type: none"> Audición de diversas piezas musicales e identificar en ellas las cualidades del sonido. | <ul style="list-style-type: none"> Interpretación de canciones en las que se integren dos o más cualidades del sonido a la vez. | <ul style="list-style-type: none"> Distinción de las posibilidades expresivas de las cualidades del sonido en la música de su entorno. |
| <ul style="list-style-type: none"> Expresa ideas relacionadas con una situación cotidiana utilizando el lenguaje corporal y verbal. | TEATRO | <ul style="list-style-type: none"> Observación y comparación de las formas que ocupan sus compañeros para comunicarse, identificando diferencias y semejanzas con las utilizadas por él. | <ul style="list-style-type: none"> Exploración de las cualidades de movimientos (rápido-lento, fuerte-suave), gestos y desplazamientos espontáneos propios. | <ul style="list-style-type: none"> Reflexión acerca de las cualidades de movimientos y gestos personales de uso cotidiano. |

Bloque II

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural | | | | |
|--|----------------------------|--|--|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | LENGUAJE ARTÍSTICO | EJES | | |
| | | APRECIACIÓN | EXPRESIÓN | CONTEXTUALIZACIÓN |
| <ul style="list-style-type: none"> • Representa ritmos visuales en imágenes, a partir de diferentes formas. | ARTES VISUALES | <ul style="list-style-type: none"> • Observación de imágenes artísticas y de su entorno para identificar el ritmo visual. | <ul style="list-style-type: none"> • Realización de una imagen empleando diferentes formas que generen ritmos visuales. | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación sobre ejemplos de imágenes que presenten ritmos visuales. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza calidades de movimiento en situaciones diversas. | EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de los elementos que componen las calidades de movimiento (tiempo, energía y espacio). | <ul style="list-style-type: none"> • Experimentación con las posibilidades de movimiento, utilizando los elementos de tiempo, energía y espacio. | <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de las sensaciones en el manejo de las calidades del movimiento. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sigue el pulso musical con movimientos corporales e instrumentos de percusión. | MÚSICA | <ul style="list-style-type: none"> • Detección del pulso corporal. • Identificación de la constancia y velocidad del pulso en la música. | <ul style="list-style-type: none"> • Manifestación del pulso musical mediante movimientos corporales. • Ejecución del pulso de diversas piezas con el cuerpo, objetos o instrumentos de percusión. | <ul style="list-style-type: none"> • Audición de diversas piezas musicales en las que se identifique claramente el pulso. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos de improvisación recreando diferentes personajes. | TEATRO | <ul style="list-style-type: none"> • Distinción de los principales rasgos (movimientos, gestos y voz) de un personaje retomado de ideas, frases, imágenes, canciones o cuentos. | <ul style="list-style-type: none"> • Recreación de un personaje fantástico, al añadir los sonidos y formas de movimiento que lo caracterizan. • Realización de juegos de improvisación con los personajes creados. | <ul style="list-style-type: none"> • Opinión sobre la importancia del trabajo colaborativo en la creación de personajes y juegos de improvisación. |

Bloque III

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural | | | | |
|--|----------------------------|---|--|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | Lenguaje Artístico | Ejes | | |
| | | Apreciación | Expresión | Contextualización |
| <ul style="list-style-type: none"> • Expresa el movimiento en producciones artísticas y de su entorno, a partir de elementos plásticos y visuales. | ARTES VISUALES | <ul style="list-style-type: none"> • Observación y análisis de los elementos plásticos en imágenes artísticas y de su entorno, donde se aprecie el movimiento. | <ul style="list-style-type: none"> • Realización de una producción artística empleando los elementos plásticos para generar movimiento visual. | <ul style="list-style-type: none"> • Investigación sobre ejemplos de imágenes que presenten el movimiento visual. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las posibilidades del manejo de los apoyos y del equilibrio corporal. | EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la aplicación de los puntos de apoyo y equilibrio en acciones cotidianas y extracotidianas. | <ul style="list-style-type: none"> • Exploración de las diferentes formas de apoyo, utilizando diversas partes del cuerpo. • Aplicación de diferentes formas de equilibrio en el sitio o en trayectorias. | <ul style="list-style-type: none"> • Asociación de los conceptos de apoyo y equilibrio corporal, observando habilidades y destrezas dancísticas y acrobáticas. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distingue el ritmo en la música, a partir de su relación con la letra de diferentes canciones. | MÚSICA | <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación del pulso de diversas canciones con movimientos corporales, sustituyendo el canto por palmadas para derivar el ritmo de las frases cantadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de canciones a partir de su ritmo. • Producción de variaciones rítmicas derivadas de canciones, utilizando diferentes velocidades, timbres e intensidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Comparación de diversas sensaciones y emociones provocadas por distintos ritmos musicales. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Participa en juegos onomatopéyicos donde se destacan las posibilidades expresivas e interpretativas de su voz. | TEATRO | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de onomatopeyas en objetos, animales o eventos (viento, fuego y ruido del mar, entre otros). | <ul style="list-style-type: none"> • Creación de juegos onomatopéyicos personificando la naturaleza, animales o cosas. | <ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de historias de tradición oral en su comunidad para reconocer las posibilidades expresivas en la narración. |

Bloque IV

COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural

| APRENDIZAJES ESPERADOS | LENGUAJE ARTÍSTICO | EJES | | |
|---|----------------------------|---|---|--|
| | | APRECIACIÓN | EXPRESIÓN | CONTEXTUALIZACIÓN |
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliza los planos visuales para crear la ilusión de profundidad y espacio en una imagen. | ARTES VISUALES | <ul style="list-style-type: none"> Observación de imágenes artísticas y de su entorno, en donde se identifique la función de los planos visuales para crear la ilusión de profundidad y espacio. | <ul style="list-style-type: none"> Creación del efecto visual de profundidad y espacio en una imagen, a partir del uso de planos visuales. | <ul style="list-style-type: none"> Indagación del efecto visual producido entre los objetos y el espacio para comprender la representación de la profundidad en una imagen. |
| <ul style="list-style-type: none"> Ejecuta secuencias de movimiento empleando los ejes y planos corporales. | EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA | <ul style="list-style-type: none"> Diferenciación de los distintos ejes y planos, mediante el movimiento. | <ul style="list-style-type: none"> Exploración de los distintos ejes y planos, mediante el movimiento. Creación de secuencias cortas de movimiento utilizando distintos ejes y planos. | <ul style="list-style-type: none"> Ejemplificación sobre la relación entre ejes y planos con acciones artísticas y acrobáticas mediante la observación de imágenes. |
| <ul style="list-style-type: none"> Realiza cambios progresivos de pulso e intensidad en improvisaciones y ejercicios rítmicos. | MÚSICA | <ul style="list-style-type: none"> Distinción de un pulso estable y de otros que de forma progresiva aumentan o disminuyen la velocidad (acelerar y retardar). Distinción de cambios progresivos en la intensidad de los sonidos. | <ul style="list-style-type: none"> Realización de acciones corporales utilizando cambios progresivos de pulso e intensidad. Producción de ejercicios rítmicos que incluyan cambios progresivos de pulso e intensidad. | <ul style="list-style-type: none"> Relación entre los cambios de pulso o de intensidad y la intención expresiva con que se llevan a cabo en distintas piezas musicales. |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconoce ideas, emociones y sentimientos de otros compañeros, expresados en representaciones teatrales que observa o improvisa. | TEATRO | <ul style="list-style-type: none"> Observación de obras teatrales para identificar la forma en que comunican ideas, emociones y sentimientos. | <ul style="list-style-type: none"> Creación lúdica de personajes propuestos por el alumno para comunicar ideas, emociones y sentimientos. | <ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre la experiencia de observar y vivir improvisaciones teatrales para descubrir lo que se expresó y percibió en ellas. |

Bloque V

| COMPETENCIA QUE SE FAVORECE: Artística y cultural | | | | |
|--|----------------------------|---|--|---|
| APRENDIZAJES ESPERADOS | LENGUAJE ARTÍSTICO | EJES | | |
| | | APRECIACIÓN | EXPRESIÓN | CONTEXTUALIZACIÓN |
| <ul style="list-style-type: none"> Utiliza los elementos plásticos en producciones bidimensionales. | ARTES VISUALES | <ul style="list-style-type: none"> Observación de los elementos plásticos (líneas, puntos, planos, colores y texturas) que componen una imagen bidimensional. | <ul style="list-style-type: none"> Creación de producciones personales bidimensionales en las que destaque la composición por medio de los elementos plásticos con diversos materiales. | <ul style="list-style-type: none"> Investigación de imágenes bidimensionales para comentar sus elementos plásticos. |
| <ul style="list-style-type: none"> Recrea situaciones del entorno natural y social a partir de la expresión corporal. | EXPRESIÓN CORPORAL Y DANZA | <ul style="list-style-type: none"> Exploración sobre el potencial de la expresión corporal para recrear situaciones del entorno natural y social. | <ul style="list-style-type: none"> Producción de secuencias de movimiento relacionadas con el entorno natural y social. | <ul style="list-style-type: none"> Reflexión acerca de la expresión corporal como un recurso para representar el medio natural y social. |
| <ul style="list-style-type: none"> Construye instrumentos de percusión con materiales de uso cotidiano. | MÚSICA | <ul style="list-style-type: none"> Identificación auditiva de los tipos de instrumentos de percusión (de membrana o membranófonos, sin membrana o idiófonos). | <ul style="list-style-type: none"> Construcción de distintos instrumentos de percusión, utilizando materiales de uso cotidiano para improvisar acompañamientos rítmicos de canciones. | <ul style="list-style-type: none"> Descripción de su experiencia al construir y tocar su propio instrumento musical. |
| <ul style="list-style-type: none"> Representa un personaje expresando diferentes emociones, sentimientos y estados de ánimo, al utilizar gestos y lenguaje verbal y corporal en un juego teatral. | TEATRO | <ul style="list-style-type: none"> Identificación de las posibilidades de comunicación gestual, verbal y corporal de las personas para expresar diversos estados de ánimo. | <ul style="list-style-type: none"> Representación de personajes con diferentes estados de ánimo, con el uso de gestos, expresiones corporales y verbales. | <ul style="list-style-type: none"> Reflexión sobre las situaciones que pueden influir en los estados de ánimo de un personaje. |



Guía para el maestro



INTRODUCCIÓN



A las maestras y los maestros de México:

Para la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública es un gusto presentarles la *Guía para el Maestro*, una herramienta innovadora de acompañamiento en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Su finalidad es ofrecer orientaciones pedagógicas y didácticas que guíen la labor del docente en el aula.

Como es de su conocimiento, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) concluye su generalización en el ciclo escolar 2011-2012, en este mismo periodo comenzamos una nueva fase de consolidación. Como toda reforma se ha transitado de un periodo de innovación y prueba a otro de consolidación y mejora continua. En esta fase se introducen en los programas de estudio estándares curriculares y aprendizajes esperados, los cuales implicarán nuevos retos y desafíos para el profesorado; la Subsecretaría ha diseñado diversas estrategias que les brindarán herramientas y acompañamiento.

En la puesta en marcha de los nuevos programas de estudio, ustedes son parte fundamental para concretar sus resultados a través de la valoración acerca de la relevancia de la práctica docente, centrada en el aprendizaje de sus alumnos.

Este documento forma parte del acompañamiento, al ofrecer información y propuestas específicas que contribuyan a comprender el enfoque y los propósitos de esta Reforma.

El contenido está organizado en diferentes apartados que explican la orientación de las asignaturas, la importancia y función de los estándares por periodos, y su vinculación con los aprendizajes esperados, todos ellos elementos sustantivos en la articulación de la Educación Básica.

Las Guías presentan explicaciones sobre la organización del aprendizaje, con énfasis en el diseño de ambientes de aprendizaje y la gestión del aula.

Como parte fundamental de la acción educativa en el desarrollo de competencias se consideran los procesos de planificación y evaluación, los cuales requieren ser trabajados de manera sistémica e integrada. La evaluación desde esta perspectiva contribuye a una mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo a criterios de inclusión y equidad.

En el último apartado se ofrecen situaciones de aprendizaje que constituyen opciones de trabajo en el aula. Representan un ejemplo que puede enriquecerse a partir de sus conocimientos y experiencia.

Estas Guías presentan propuestas que orientan el trabajo de vinculación con otras asignaturas para abordar temas de interés prioritario para la sociedad actual, así como fuentes de información que contribuyan a ampliar sus conocimientos.

Uno de los temas más innovadores en esta propuesta curricular es la introducción de estándares curriculares para Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales para Todos (HDT) por lo que habrá referencias para ellos en las orientaciones pedagógicas y didácticas, explicando su uso, función y vinculación con los aprendizajes esperados, además de su importancia para la evaluación en los cuatro periodos que se han considerado para ello; tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria.

Por las aportaciones a su función educativa y a la comprensión de los nuevos enfoques del Plan de Estudios 2011, los invitamos a hacer una revisión exhaustiva de este documento, a discutirlo en colegiado, pero ante todo a poner en práctica las sugerencias planteadas en estas Guías.

Articulación de la Educación Básica

La RIEB forma parte de una visión de construcción social de largo alcance, como podemos observar en el Proyecto de Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica:

... Desde la visión de las autoridades educativas federales y locales, en este momento resulta prioritario articular estos esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niñas, niños y jóvenes, y de la sociedad en su conjunto, con una perspectiva abierta durante los próximos 20 años; es decir, con un horizonte hacia 2030 que oriente el proyecto educativo de la primera mitad del siglo XXI.

SEP, Proyecto de Acuerdo por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, México, 2011.

A fin de integrar un currículo que comprende 12 años para la Educación Básica, se definió como opción metodológica el establecimiento de campos de formación que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; poseen un carácter interactivo entre sí y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

En cada campo de formación se manifiestan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral; consideran aspectos importantes relacionados con la formación de la ciudadanía, la vida en sociedad, la identidad nacional, entre otros.

En el nivel preescolar el campo formativo se refiere a los espacios curriculares que conforman este nivel.

Campos de formación para la Educación Básica y sus finalidades

- **Lenguaje y comunicación.** Desarrolla competencias comunicativas y de lectura en los estudiantes a partir del trabajo con los diversos usos sociales del lenguaje, en la práctica comunicativa de los diferentes contextos. Se busca desarrollar competencias de lectura y de argumentación de niveles complejos al finalizar la Educación Básica.
- **Pensamiento matemático.** Desarrolla el razonamiento para la solución de problemas, en la formulación de argumentos para explicar sus resultados y en el diseño de estrategias y procesos para la toma de decisiones.
- **Exploración y comprensión del mundo natural y social.** Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con aspectos biológicos, históricos, sociales, políticos, económicos, culturales, geográficos y científicos. Constituye la base de la formación del pensamiento científico e histórico, basado en evidencias y métodos de aproximación a los distintos fenómenos de la realidad. Se trata de conocernos a nosotros y al mundo en toda su complejidad y diversidad.
- **Desarrollo personal y para la convivencia.** Integra diversos enfoques disciplinares relacionados con las Ciencias Sociales, las Humanidades, las Ciencias y la Psicología, e integra a la Formación Cívica y Ética, la Educación Artística y la Educación Física, para un desarrollo más pleno e integral de las personas. Se trata de que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la

libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También significa formar para la convivencia, entendida ésta como la construcción de relaciones interpersonales de respeto mutuo, de solución de conflictos a través del diálogo, así como la educación de las emociones para formar personas capaces de interactuar con otros, de expresar su afectividad, su identidad personal y, desarrollar su conciencia social.

La Reforma en marcha es un proceso que se irá consolidando en los próximos años, entre las tareas que implica destacan: la articulación paulatina de los programas de estudio con los libros de texto, el desarrollo de materiales complementarios, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo de portales educativos y la generación de procesos de alta especialización docente en los que será imprescindible su participación.

El enfoque de competencias para la vida y los periodos en la Educación Básica

Las reformas curriculares de los niveles preescolar (2004), secundaria (2006) y primaria (2009) que concluyen con el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011, representan un esfuerzo sostenido y orientado hacia una propuesta de formación integral de los alumnos, cuya finalidad es el desarrollo de competencias para la vida, lo cual significa que la escuela y los docentes, a través de su intervención y compromiso, generen las condiciones necesarias para contribuir de manera significativa a que los niños y jóvenes sean capaces de resolver situaciones problemáticas que les plantea su vida y su entorno, a partir de la interrelación de elementos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales para la toma de decisiones sobre la elección y aplicación de estrategias de actuación oportunas y adecuadas, que atiendan a la diversidad y a los procesos de aprendizaje de los niños.

El desarrollo de competencias para la vida demanda generar estrategias de intervención docente, de seguimiento y de evaluación de manera integrada y compartida al interior de la escuela y con los diferentes niveles de Educación Básica, acerca de la contribución de cada uno de ellos para el logro de las competencias.

Es importante tener presente que el desarrollo de una competencia no constituye el contenido a abordar, tampoco se alcanza en un solo ciclo escolar; su logro es resultado

de la intervención de todos los docentes que participan en la educación básica de los alumnos, por lo tanto las cinco competencias para la vida establecidas en el Plan de Estudios para la Educación Básica 2011 son el resultado del logro de los aprendizajes esperados a desarrollar durante los 12 años que conforman el preescolar, la primaria y la secundaria. Por lo anterior, es necesario generar las condiciones para impulsar un proceso de diálogo y colaboración entre los docentes de estos niveles educativos, a fin de compartir criterios e intercambiar ideas y reflexiones sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sobre las formas colectivas de intervención que pueden realizarse para contribuir al logro educativo.

El grado de dominio de una competencia implica que el docente observe el análisis que hace el alumno de una situación problemática, los esquemas de actuación que elige y que representan la interrelación de actitudes que tiene; los procedimientos que domina y la serie de conocimientos que pone en juego para actuar de manera competente. Ante este reto es insoslayable que los maestros junto con sus estudiantes, desarrollen competencias que les permitan un cambio en la práctica profesional, en el que la planificación, la evaluación y las estrategias didácticas estén acordes a los nuevos enfoques de enseñanza propuestos en los Programas de Estudio 2011.

Orientaciones pedagógicas y didácticas para la Educación Básica

Cumplir con los principios pedagógicos del presente Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica, requiere de los docentes una intervención centrada en:

- El aprendizaje de los alumnos, lo cual implica reconocer cómo aprenden y considerarlo al plantear el proceso de enseñanza.
- Generar condiciones para la inclusión de los alumnos, considerando los diversos contextos familiares y culturales, así como la expresión de distintas formas de pensamiento, niveles de desempeño, estilos y ritmos de aprendizaje.
- Propiciar esquemas de actuación docente para favorecer el desarrollo de competencias en los alumnos a partir de condiciones que permitan la conjunción de saberes y su aplicación de manera estratégica en la resolución de problemas.

- Aplicar estrategias diversificadas para atender de manera pertinente los requerimientos educativos que le demanden los distintos contextos de la población escolar.
- Promover ambientes de aprendizaje que favorezcan el logro de los aprendizajes esperados, la vivencia de experiencias y la movilización de saberes

a) Planificación de la práctica docente

La planificación es un proceso fundamental en el ejercicio docente ya que contribuye a plantear acciones para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de competencias, al realizarla conviene tener presente que:

- Los aprendizajes esperados y los estándares curriculares son los referentes para llevarla a cabo.
- Las estrategias didácticas deben articularse con la evaluación del aprendizaje.
- Se deben generar ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas.
- Las estrategias didácticas deben propiciar la movilización de saberes y llevar al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada.
- Los procesos o productos de la evaluación evidenciarán el logro de los aprendizajes esperados y brindarán información que permita al docente la toma de decisiones sobre la enseñanza, en función del aprendizaje de sus alumnos y de la atención a la diversidad.
- Los alumnos aprenden a lo largo de la vida y para favorecerlo es necesario involucrarlos en su proceso de aprendizaje.

Los Programas de Estudio correspondientes a la Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria constituyen en sí mismos un primer nivel de planificación, en tanto que contienen una descripción de lo que se va a estudiar y lo que se pretende que los alumnos aprendan en un tiempo determinado. Es necesario considerar que esto es una programación curricular de alcance nacional, y por tanto presenta las metas a alcanzar como país, atendiendo a su flexibilidad, éstas requieren de su experiencia como docente para hacerlas pertinentes y significativas en los diversos contextos y situaciones.

La ejecución de estos nuevos programas requiere una visión de largo alcance que le permita identificar en este Plan de Estudios de 12 años, cuál es la intervención que le demanda en el trayecto que le corresponde de la formación de sus alumnos, así como visiones parciales de acuerdo con los periodos de corte que habrá al tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y al tercero de secundaria.

El eje de la clase debe ser una actividad de aprendizaje que represente un desafío intelectual para el alumnado y que genere interés por encontrar al menos una vía de solución. Las producciones de los alumnos deben ser analizadas detalladamente por ellos mismos, bajo su orientación, en un ejercicio de auto y coevaluación para que con base en ese análisis se desarrollen ideas claras y se promueva el aprendizaje continuo. Los conocimientos previos de los estudiantes sirven como memoria de la clase para enfrentar nuevos desafíos y seguir aprendiendo, al tiempo que se corresponsabiliza al alumnado en su propio aprendizaje.

Este trabajo implica que como docentes se formulen expectativas sobre lo que se espera de los estudiantes, sus posibles dificultades y estrategias didácticas con base en el conocimiento de cómo aprenden. En el caso de que las expectativas no se cumplan, será necesario volver a revisar la actividad que se planteó y hacerle ajustes para que resulte útil.

Esta manera de concebir la planificación nos conduce a formular dos aspectos de la práctica docente: el diseño de actividades de aprendizaje y el análisis de dichas actividades, su aplicación y evaluación.

El diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de qué se enseña y cómo se enseña en relación a cómo aprenden los alumnos, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en el que se desenvuelven. Diseñar actividades implica responder lo siguiente:

- ¿Qué situaciones resultarán interesantes y suficientemente desafiantes para que los alumnos indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen de manera integral sobre la esencia de los aspectos involucrados en este contenido?
- ¿Cuál es el nivel de complejidad que se requiere para la situación que se planteará?
- ¿Qué recursos son importantes para que los alumnos atiendan las situaciones que se van a proponer?

- ¿Qué aspectos quedarán a cargo del alumnado y cuáles es necesario explicar para que puedan avanzar?
- ¿De qué manera pondrán en práctica la movilización de saberes para lograr resultados?

El diseño de una actividad o de una secuencia de actividades requiere del intercambio de reflexiones y prácticas entre pares que favorezca la puesta en común del enfoque y la unificación de criterios para su evaluación.

Otro aspecto, se refiere a la puesta en práctica de la actividad en el grupo, en donde los ambientes de aprendizaje serán el escenario que genere condiciones para que se movilicen los saberes de los alumnos.

Una planificación útil para la práctica real en el salón de clase implica disponer de la pertinencia y lo significativo de la actividad que se va a plantear en relación a los intereses y el contexto de los alumnos, conocer las expectativas en cuanto a sus actuaciones, las posibles dificultades y la forma de superarlas, los alcances de la actividad en el proceso de aprendizaje, así como de la reflexión constante que realice en su propia práctica docente que requerirá replantearse continuamente conforme lo demande el aprendizaje de los estudiantes.

b) Ambientes de aprendizaje

Son escenarios construidos para favorecer de manera intencionada las situaciones de aprendizaje. Constituya la construcción de situaciones de aprendizaje en el aula, en la escuela y en el entorno, pues el hecho educativo no sólo tiene lugar en el salón de clases, sino fuera de él para promover la oportunidad de formación en otros escenarios presenciales y virtuales.

Sin embargo, el maestro es central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediador diseñando situaciones de aprendizaje centradas en el estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo. Es en este sentido, que le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes, a fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad; asimismo, el ejercicio de los derechos y las libertades.

La escuela constituye un ambiente de aprendizaje bajo esta perspectiva, la cual asume la organización de espacios comunes, pues los entornos de aprendizaje no se presentan de manera espontánea, ya que media la intervención docente para integrarlos, construirlos y emplearlos como tales.

La convivencia escolar es el conjunto de relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad educativa y generan un determinado clima escolar. Los valores, las formas de organización, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar.

De igual manera, los ambientes de aprendizaje requieren brindar experiencias desafiantes, en donde los alumnos se sientan motivados por indagar, buscar sus propias respuestas, experimentar, aprender del error y construir sus conocimientos mediante el intercambio con sus pares.

En la construcción de ambientes de aprendizaje destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del propósito educativo que se quiere alcanzar o el aprendizaje que se busca construir con los alumnos.
- El enfoque de la asignatura, pues con base en él deben plantearse las actividades de aprendizaje en el espacio que estén al alcance y las interacciones entre los alumnos, de modo que se construya el aprendizaje.
- El aprovechamiento de los espacios y sus elementos para apoyar directa o indirectamente el aprendizaje, lo cual permite las interacciones entre los alumnos y el maestro; en este contexto cobran relevancia aspectos como: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural, indígena o urbano del lugar, el clima, la flora y fauna, entre otros.

Un ambiente de aprendizaje debe tomar en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación están cambiando radicalmente el entorno en el que los alumnos aprendían. En consecuencia, si antes podía usarse un espacio de la escuela, la comunidad y el aula como entorno de aprendizaje, ahora espacios distantes pueden ser empleados como parte del contexto de enseñanza.

Para aprovechar este nuevo potencial una de las iniciativas que corren en paralelo con la Reforma Integral de la Educación Básica, es la integración de aulas telemáticas, que son espacios escolares donde se emplean tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los materiales educativos, impresos, audiovisuales y digitales son recursos que al complementarse con las posibilidades que los espacios ofrecen propician la diversificación de los entornos de aprendizaje.

Asimismo, el hogar ofrece a los alumnos y a las familias un amplio margen de acción a través de la organización del tiempo y del espacio para apoyar las actividades formativas de los alumnos con o sin el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

c) Modalidades de trabajo

Situaciones de aprendizaje. Son el medio por el cual se organiza el trabajo docente, a partir de planear y diseñar experiencias que incorporan el contexto cercano a los niños y tienen como propósito problematizar eventos del entorno próximo. Por lo tanto, son pertinentes para el desarrollo de las competencias de las asignaturas que conforman los diferentes campos formativos.

Una de sus principales características es que se pueden desarrollar a través de talleres o proyectos. Esta modalidad de trabajo se ha puesto en práctica primordialmente en el nivel preescolar, sin embargo, ello no lo hace exclusivo de este nivel, ya que las oportunidades de generar aprendizaje significativo las hacen útiles para toda la Educación Básica. Incluyen formas de interacción entre alumnos, contenidos y docentes, favorecen el tratamiento inter y transdisciplinario entre los campos formativos.

Proyectos. Son un conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones. Brindan oportunidades para que los alumnos actúen como exploradores del mundo, estimulen su análisis crítico, propongan acciones de cambio y su eventual puesta en práctica; los conduce no sólo a saber indagar, sino también a saber actuar de manera informada y participativa. Los proyectos permiten la movilización de aprendizajes que contribuyen en los alumnos al desarrollo de competencias, a partir del manejo de la información,

la realización de investigaciones sencillas (documentales y de campo) y la obtención de productos concretos. Todo proyecto considera las inquietudes e intereses de los estudiantes y las posibilidades son múltiples ya que se puede traer el mundo al aula.

Secuencias didácticas. Son actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada.

d) Trabajo colaborativo

Para que el trabajo colaborativo sea funcional debe ser inclusivo, entendiendo esto desde la diversidad, lo que implica orientar las acciones para que en la convivencia, los estudiantes expresen sus descubrimientos, soluciones, reflexiones, dudas, coincidencias y diferencias a fin de construir en colectivo.

Es necesario que la escuela promueva prácticas de trabajo colegiado entre los maestros tendientes a enriquecer sus prácticas a través del intercambio entre pares para compartir conocimientos, estrategias, problemáticas y propuestas de solución en atención a las necesidades de los estudiantes; discutir sobre temas que favorezcan el aprendizaje, y la acción que como colectivo requerirá la implementación de los programas de estudio.

Es a través del intercambio entre pares en donde los alumnos podrán conocer cómo piensan otras personas, qué reglas de convivencia requieren, cómo expresar sus ideas, cómo presentar sus argumentos, escuchar opiniones y retomar ideas para reconstruir las propias, esto favorecerá el desarrollo de sus competencias en colectivo.

El trabajo colaborativo brinda posibilidades en varios planos: en la formación en valores, así como en la formación académica, en el uso eficiente del tiempo de la clase y en el respeto a la organización escolar.

e) Uso de materiales y recursos educativos

Los materiales ofrecen distintos tipos de tratamiento y nivel de profundidad para abordar los temas; se presentan en distintos formatos y medios. Algunos sugieren la consulta de otras fuentes así como de los materiales digitales de que se dispone en las escuelas.

Los acervos de las bibliotecas escolares y de aula, son un recurso que contribuye a la formación de los alumnos como usuarios de la cultura escrita. Complementan a los libros de texto y favorecen el contraste y la discusión de un tema. Ayudan a su formación como lectores y escritores.

Los materiales audiovisuales multimedia e Internet articulan de manera sincronizada códigos visuales, verbales y sonoros, que generan un entorno variado y rico de experiencias, a partir del cual los alumnos crean su propio aprendizaje.

Particularmente en la Telesecundaria pero también en otros niveles y modalidades de la educación básica, este tipo de materiales ofrecen nuevas formas, escenarios y propuestas pedagógicas que buscan propiciar aprendizajes significativos en los alumnos.

Los materiales y recursos educativos informáticos cumplen funciones y propósitos diversos; pueden utilizarse dentro y fuera del aula a través de los portales educativos.

La tecnología como recurso de aprendizaje

En la última década las Tecnologías de la Información y de la Comunicación han tenido impacto importante en distintos ámbitos de la vida económica, social y cultural de las naciones y, en conjunto, han delineado la idea de una Sociedad de la Información. El enfoque eminentemente tecnológico centra su atención en el manejo, procesamiento y la posibilidad de compartir información. Sin embargo, los organismos internacionales como la CEPAL y la UNESCO, han puesto el énfasis en los últimos cinco años en la responsabilidad que tienen los estados nacionales en propiciar la transformación de la sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento.

La noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos; en cambio, la sociedad del conocimiento comprende una dimensión social, ética y política mucho más compleja. La sociedad del conocimiento pone énfasis en la diversidad cultural y lingüística; en las diferentes formas de conocimiento y cultura que intervienen en la construcción de las sociedades, la cual se ve influida, por supuesto, por el progreso científico y técnico moderno.

Bajo este paradigma, el sistema educativo debe considerar el desarrollo de habilidades digitales, tanto en alumnos como en docentes, que sean susceptibles de adquirirse durante su formación académica. En la Educación Básica el esfuerzo se

orienta a propiciar el desarrollo de habilidades digitales en los alumnos, sin importar su edad, situación social y geográfica, la oportunidad de acceder, a través de dispositivos tecnológicos de vanguardia, de nuevos tipos de materiales educativos, nuevas formas y espacios para la comunicación, creación y colaboración, que propician las herramientas de lo que se denomina la Web 2.0.

De esta manera, las TIC apoyarán al profesor en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y la creación de ambientes de aprendizaje dinámicos y conectados, que permiten a estudiantes y maestros:

- Manifestar sus ideas y conceptos; discutirlos y enriquecerlos a través de las redes sociales;
- Acceder a programas que simulan fenómenos, permiten la modificación de variables y el establecimiento de relaciones entre ellas;
- Registrar y manejar grandes cantidades de datos;
- Diversificar las fuentes de información;
- Crear sus propios contenidos digitales utilizando múltiples formatos (texto, audio y video);
- Atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos.

Para acercar estas posibilidades a las escuelas de educación básica, se creó la estrategia Habilidades Digitales para Todos (HDT)¹, que tiene su origen en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PROSEDU), el cual establece como uno de sus objetivos estratégicos “impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento”. Los recursos educativos que se están generando desde este programa son los siguientes:

Portal de aula Explora

Es la plataforma tecnológica que utilizan alumnos y maestros en el aula. Ofrece herramientas que permiten generar contenidos digitales; interactuar con los materiales educativos digitales (Objetos de Aprendizaje (ODA), Planes de clase y Reactivos); y realizar trabajo colaborativo a través de redes sociales como blogs, wikis, foros y la herramienta de proyecto de aprendizaje. Así promueve en los alumnos, el estudio

¹ Para ampliar información véase: SEP (2011) *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011. Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio*, pp. 100-124.

independiente y el aprendizaje colaborativo; mientras que a los docentes, da la posibilidad de innovar su práctica educativa e interactuar y compartir con sus alumnos, dentro y fuera del aula.



Objetos de aprendizaje (ODA)

Son materiales digitales concebidos para que alumnos y maestros se acerquen a los contenidos de los programas de estudio de Educación Básica, para promover la interacción y el desarrollo de las habilidades digitales, el aprendizaje continuo y logre autonomía como estudiante. Existe un banco de objetos de aprendizaje al que puede accederse a través del portal federal de HDT (<http://www.hdt.gob.mx>), o bien, en el portal de aula Explora. Los recursos multimedia incluyen: videos, diagramas de flujo, mapas conceptuales, interactivos y audios que resultan atractivos para los alumnos.

Aula telemática



Es el lugar donde se instala el equipamiento base de HDT, el hardware, el software y la conectividad del programa. Como concepto educativo, el Aula telemática es el espacio escolar donde se emplean las TIC como mediadoras en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Es en este espacio, concebido como un ambiente de aprendizaje, donde se encuentran docentes y alumnos con las tecnologías y donde comienzan a darse las interacciones entre docentes y alumnos, con el equipamiento y los materiales educativos digitales. No obstante, gracias a las posibilidades que ofrece la conectividad, estas interacciones se potencializan al rebasar los límites de la escuela y la comunidad; las redes sociales, utilizadas como un medio para el aprendizaje hacen posibles nuevas formas de trabajo colaborativo.

El aula telemática se instala utilizando los modelos tecnológicos 1 a 30 en primaria y 1 a 1 en secundaria.

Plan de Clase de HDT

Los Planes de Clase sugieren a los docentes estrategias didácticas que incorporan los ODA, los libros de texto y otros recursos existentes dentro y fuera del aula. Son propuestas que promueven el logro de los aprendizajes esperados y que pueden ser modificadas para adaptarlas a las características de los alumnos, a las condiciones tecnológicas del aula y al contexto de la escuela.

f) Evaluación

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica y por tanto, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los estudiantes logren los aprendizajes establecidos en el presente Plan y los programas de estudio 2011. Por tanto, es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación de los aprendizajes.

El seguimiento al aprendizaje de los estudiantes se lleva a cabo mediante la obtención e interpretación de evidencias sobre el mismo. Éstas le permiten contar con el conocimiento necesario para identificar tanto los logros como los factores que influyen o dificultan el aprendizaje de los estudiantes, para brindarles retroalimentación y generar oportunidades de aprendizaje acordes con sus niveles de logro. Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados al nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes, así como al aprendizaje que se espera.

Algunos de los instrumentos que pueden utilizarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbrica o matriz de verificación;
- Listas de cotejo o control;
- Registro anecdótico o anecdotario;
- Observación directa;
- Producciones escritas y gráficas;
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución;

- Esquemas y mapas conceptuales;
- Registros y cuadros de actitudes de los estudiantes observadas en actividades colectivas;
- Portafolios y carpetas de los trabajos;
- Pruebas escritas u orales.

Durante el ciclo escolar, el docente realiza o promueve diversos tipos de evaluaciones tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella. En el primer caso se encuentran las evaluaciones diagnósticas, cuyo fin es conocer los saberes previos de sus estudiantes e identificar posibles dificultades que enfrentarán los alumnos con los nuevos aprendizajes; las formativas, realizadas durante los procesos de aprendizaje y enseñanza para valorar los avances y el proceso de movilización de saberes; y las sumativas, que tienen como fin tomar decisiones relacionadas con la acreditación, en el caso de la educación primaria y secundaria, no así en la educación preescolar, en donde la acreditación se obtendrá por el hecho de haberlo cursado.

El docente también debe promover la autoevaluación y la coevaluación entre sus estudiantes, en ambos casos es necesario brindar a los estudiantes los criterios de evaluación, que deben aplicar durante el proceso con el fin de que se conviertan en experiencias formativas y no únicamente en la emisión de juicios sin fundamento.

La autoevaluación tiene como fin que los estudiantes conozcan, valoren y se corresponsabilicen tanto de sus procesos de aprendizaje como de sus actuaciones y cuenten con bases para mejorar su desempeño.

Por su parte, la coevaluación es un proceso donde los estudiantes además aprenden a valorar el desarrollo y actuaciones de sus compañeros con la responsabilidad que esto conlleva y representa una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y generar conocimientos colectivos. Finalmente, la heteroevaluación dirigida y aplicada por el docente tiene como fin contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades para aprender y la mejora de la práctica docente.

De esta manera, desde el enfoque formativo e inclusivo de la evaluación, independientemente de cuándo se lleven a cabo -al inicio, durante el proceso o al final de éste-, del propósito que tengan -acreditativas o no acreditativas- o de quienes intervengan en ella -docente, alumno o grupo de estudiantes- todas las evaluaciones

deben conducir al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y a un mejor desempeño del docente. La evaluación debe servir para obtener información que permita al maestro favorecer el aprendizaje de sus alumnos y no como medio para excluirlos.

En el contexto de la Articulación de la Educación Básica 2011, los referentes para la evaluación los constituyen los aprendizajes esperados de cada campo formativo, asignatura, y grado escolar según corresponda y los estándares de cada uno de los cuatro periodos establecidos: tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y tercero de secundaria.

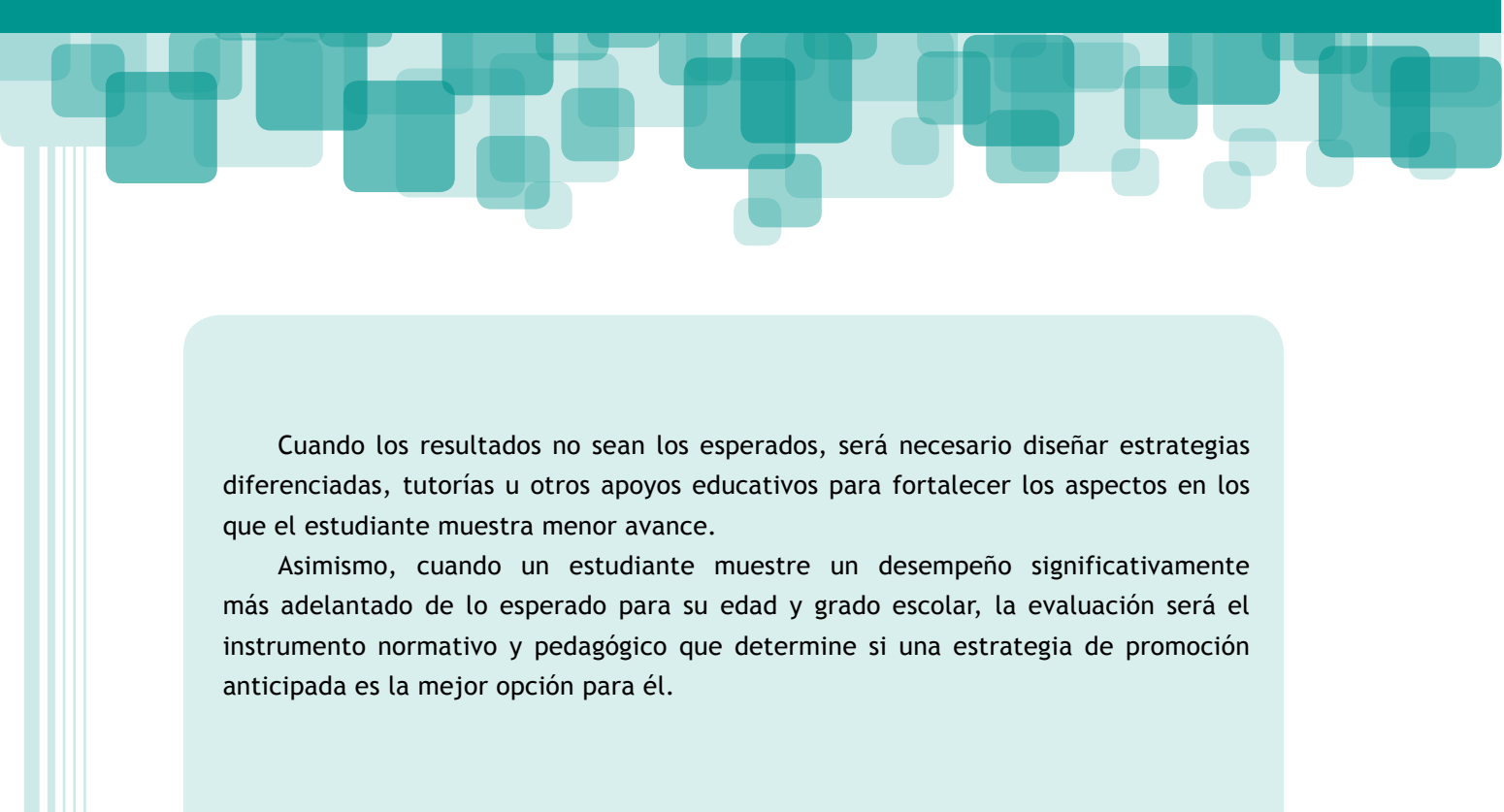
Durante el ciclo escolar 2011-2012 se llevará a cabo en algunas escuelas una prueba piloto en donde se analizará una boleta para la educación básica que incluirá aspectos cualitativos de la evaluación. De sus resultados dependerá la definición del instrumento que se aplicará a partir del ciclo escolar 2012-2013.

Estándares curriculares

Los estándares curriculares son descriptores del logro que cada alumno demostrará al concluir un periodo escolar en Español, Matemáticas, Ciencias, Inglés y Habilidades Digitales. Sintetizan los aprendizajes esperados que en los programas de educación primaria y secundaria se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar se organizan por campo formativo-aspecto. Imprimen sentido de trascendencia al ejercicio escolar.

Los estándares curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Los aprendizajes esperados y estándares constituyen la expresión concreta de los propósitos de la Educación Básica, a fin de que el docente cuente con elementos para centrar la observación y registrar los avances y dificultades que se manifiestan con ellos, lo cual contribuye a dar un seguimiento y apoyo más cercano a los logros de aprendizaje de los alumnos.



Cuando los resultados no sean los esperados, será necesario diseñar estrategias diferenciadas, tutorías u otros apoyos educativos para fortalecer los aspectos en los que el estudiante muestra menor avance.

Asimismo, cuando un estudiante muestre un desempeño significativamente más adelantado de lo esperado para su edad y grado escolar, la evaluación será el instrumento normativo y pedagógico que determine si una estrategia de promoción anticipada es la mejor opción para él.



Campo de formación

Lenguaje y comunicación

Segundo grado



Introducción

Las orientaciones pedagógicas y didácticas para el campo de formación de Lenguaje y Comunicación que se presentan en este documento, tienen la finalidad de explicar a los docentes de Educación Básica la perspectiva didáctica que guió la elaboración de los programas de estudio 2011.

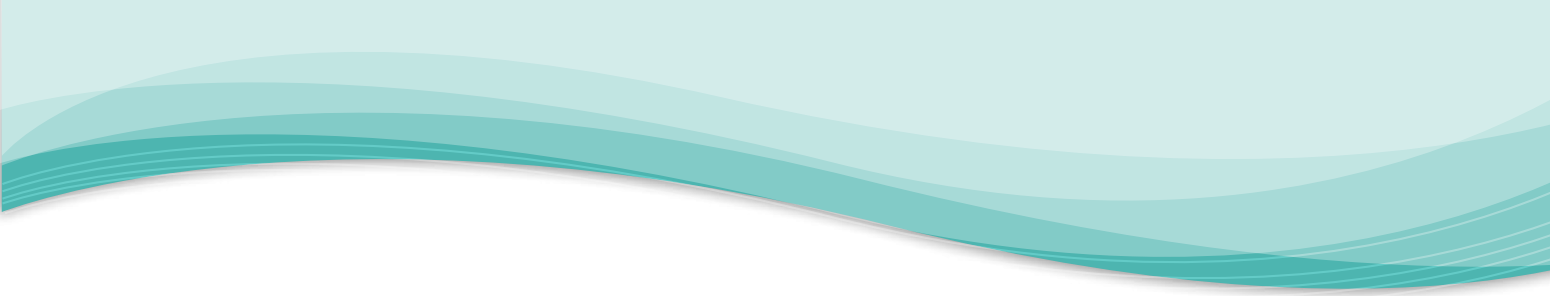
En los primeros apartados del documento se describen brevemente algunos aspectos relacionados con el enfoque de enseñanza del lenguaje que son comunes a todos los grados y niveles de la educación básica.

En el último apartado se presenta un ejemplo específico para el desarrollo de los contenidos, diferenciado para cada uno de los grados escolares. En este caso para segundo grado.

Este documento es uno más de los materiales que la Secretaría de Educación Pública ha puesto a disposición de los docentes en el actual proceso de transformación de los programas de estudios de Educación Básica y tiene la finalidad de contribuir a mejorar tanto la comprensión de los programas y su enfoque como la puesta en práctica de estrategias didácticas que pueden favorecer mejores condiciones de aprendizaje para los alumnos.

La perspectiva que guió el diseño de los programas de Español es la misma que orientó la elaboración de los programas de Inglés como segunda lengua¹. Es por ello que las orientaciones que aquí se presentan, particularmente el contenido de los primeros apartados, podrán resultar de utilidad para todos los maestros cuya labor esté relacionada con el campo de formación de Lenguaje y Comunicación.

¹ En el caso de los alumnos cuya lengua materna no sea el español, esta será su segunda lengua y el inglés, la tercera.



1.

E

NFOQUE DEL CAMPO DE FORMACIÓN



Enfoque del campo de formación

A partir de la publicación, en el año 2006, de los Programas de Estudio de Español en el marco de la Reforma a la Educación Secundaria, se hicieron cambios muy importantes en tres aspectos de los planteamientos curriculares: se transformaron los contenidos, se replanteó la organización de los programas y se establecieron nuevas modalidades de trabajo para la enseñanza del lenguaje en nuestro país.

Estos cambios también guiaron el diseño de los Programas de Estudio para la Educación Primaria que se renovaron en el 2009. Ahora, en el año 2011, y con la intención de articular el currículum de los tres niveles de la Educación Básica, se presentan nuevos programas de estudio.

La **presentación de los contenidos** cambió radicalmente con respecto a los del año 2000 y dejó de ser el nombre de algunos temas o conceptos relacionados con el lenguaje como los siguientes: *Noticia y entrevista; en periódicos y revistas: ideas principales o puntos de vista y lugar; Estrategias de lectura: activación de conocimientos previos, predicción, anticipación, muestreo e inferencias para la interpretación del significado global y específico; Conocimiento de las partes de la oración: sujeto y predicado. Sujeto explícito e implícito o tácito*. La forma nueva de plantear los contenidos se transformó en expresiones que comenzaban con un verbo y describía una situación particular del uso del lenguaje, por ejemplo: *Explorar periódicos y comentar noticias de interés; Preparar, realizar y reportar una encuesta sobre las características del grupo; Aprender y redactar adivinanzas* (SEP, 2006).

La razón de estos cambios en la forma de nombrar los contenidos tiene un fundamento teórico que se explicará más adelante.

Esta nueva forma de concebir los contenidos también implicó una **nueva organización de los programas**. La organización de los programas anteriores en ejes (1993): Lengua oral, Lengua escrita, Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua; o en componentes (2000): Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la lengua fragmentaba las situaciones de uso de lenguaje. Para evitar tal fragmentación, en los programas de secundaria 2006 y de primaria 2011 se planteó una organización en ámbitos. En los cambios recientes a los programas, se plantean los siguientes ámbitos: *estudio, literatura y participación social*.

Finalmente, con el afán de que el lenguaje que se enseña en la escuela sea utilizado con los mismos propósitos que en la vida extraescolar y su aprendizaje resulte útil en la vida de los estudiantes se establecieron **nuevas modalidades de trabajo**, centradas en el desarrollo de *proyectos didácticos del lenguaje*.

Las razones de estos cambios se explican a continuación:

a) El lenguaje se adquiere en la interacción social

Los cambios que se realizaron a los Programas de Español para la Educación Secundaria (SEP, 2006) y a los Programas de Español para la Educación Primaria (SEP 2009), parten de una premisa que ha sido corroborada por la investigación desde diversas disciplinas (la psicología, la lingüística, la sociología, etcétera): **el lenguaje se aprende en la interacción social**. Tal premisa permanece en la reorganización que se hace a los programas a partir de 2011.

Este aprendizaje del lenguaje por medio de la interacción con otras personas ocurre en diversos contextos de la vida social e implica el uso de textos tanto orales (en los encuentros cara a cara o haciendo uso de numerosos recursos tecnológicos como el teléfono, la radio, la televisión y en la actualidad a través de diversos medios electrónicos) como escritos (manuscritos, impresos o digitales; con lápiz y papel o a través de teclados y pantallas); que permiten el intercambio de un sinfín de mensajes con finalidades diversas.

Muchas formas de usar el lenguaje, ya sean tradicionales (en papel o de forma oral) o, a través de medios electrónicos, se han aprendido porque existe la necesidad o deseo de aprenderlas y esto ocurre en situaciones reales y con propósitos comunicativos y expresivos concretos.

Todas las personas (niños, adolescentes, jóvenes, adultos) fuera o dentro de la escuela, aprenden y desarrollan su lenguaje si participan en intercambios comunicativos donde utilizan la lectura, la escritura y la oralidad, con el fin de satisfacer necesidades específicas para lograr un propósito real y en contextos de uso social.

Este es el punto de partida que se consideró para realizar los cambios a los Programas de Estudio: *lograr que en los salones de clases, los alumnos utilicen el lenguaje de manera semejante a la que utilizan en la vida extraescolar; es decir, propiciar en la clase de Español contextos de interacción y uso del lenguaje que permitan a los estudiantes adquirir el conocimiento necesario para emplear textos orales y escritos, para fines verdaderos y dirigidos a personas reales.*

En otras palabras, la referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares del campo de formación de Lenguaje y Comunicación fueron las **prácticas sociales del lenguaje**; y éstas se definen como las formas en que las personas se relacionan entre sí mediante el lenguaje en distintos ámbitos de la vida.

b) Las prácticas del lenguaje son y han sido parte de la historia social

Las prácticas sociales del lenguaje son formas de interacción entre los seres humanos que han existido desde que éstos han sido capaces de comunicarse entre sí y estas maneras han ido cambiando a lo largo del tiempo: la forma de comunicación mediante la lengua oral es distinta a la que utilizaban los abuelos y las de formas de comunicación escrita a través de los medios electrónicos se han diversificado de manera extraordinaria.

Por ejemplo: la expresión oral no sólo se hace de forma directa de persona a persona. Desde hace mucho tiempo se han transformado paulatinamente los medios y las formas de la comunicación oral: se han usado micrófonos, la radio, la televisión y diferentes medios electrónicos para transmitir mensajes por medio de la voz; las formas y los contenidos de los mensajes orales también han cambiado y se han diversificado: se expresan cuentos, hay discursos, conferencias, diálogos, etcétera.

De la misma forma, el uso del lenguaje escrito, tanto en forma como en contenido, ha ido cambiando: a la escritura a mano y el papel se ha sumado el uso del teclado y la

pantalla, y de la entrega de documentos de mano en mano o por correo postal se ha pasado al intercambio de textos, por medio de mensajes enviados por teléfonos celulares o correos electrónicos a personas específicas o mensajes genéricos a un público no siempre identificado a través de diferentes redes sociales. Estas nuevas formas de comunicación transforman los límites impuestos por las distancias y el tiempo a las que estaban sujetas los intercambios precedentes.

Como se ejemplifica en los Programas de Español de Secundaria 2006: algunas de las prácticas de lectura y escritura que se utilizan actualmente tienen un origen muy antiguo; otras son de reciente creación: “la lectura en silencio, tan familiar para nosotros, era una práctica poco común en la antigüedad grecolatina y en la alta Edad Media; sólo los lectores más avezados y eruditos la efectuaban. En cambio, leer en público, declamar los discursos de memoria y leer en voz alta dramatizando los textos era lo habitual”. (SEP, 2009) Si bien algunas de estas prácticas subsisten, otras han desaparecido o se han transformado dando lugar a nuevas más acordes con las situaciones de comunicación propiciadas por el desarrollo tecnológico, como la lectura de noticias en radio y televisión; el uso de las computadoras y el internet para producir, interpretar y hacer circular textos orales y escritos.

En este contexto de transformaciones constantes, la escuela se enfrenta al reto ineludible de adecuar sus contenidos y formas de enseñanza para poder atender a los alumnos que ingresan a las aulas con numerosas necesidades de comunicación.



c) La escuela debe enseñar el lenguaje que los alumnos necesitan para resolver sus necesidades de comunicación escolares y extraescolares

Lograr que el lenguaje se convierta en objeto de estudio para que los alumnos lo adquieran y lo desarrollen de mejor manera y lo utilicen en la escuela con las mismas formas, mismos propósitos y mismas funciones que tienen en la vida social es muy complicado; implica cambiar muchos aspectos de la vida escolar que están muy arraigados en la tradición educativa y en las ideas que se tienen sobre la forma en que se aprende el lenguaje.

Es muy difícil lograr que las prácticas sociales del lenguaje se analicen y conviertan en objeto de enseñanza en los salones, sin fragmentarlas ni volverlas objetos artificiales, debido a que en la escuela existen diversos factores que complican la tarea: los horarios, las formas de evaluación, el uso de materiales y las condiciones de infraestructura de algunas escuelas.

Uno de los principales problemas radica en modificar el concepto que los docentes tienen sobre lo que es un contenido de enseñanza en la clase de Español: los contenidos de un programa de estudios no sólo pueden ser planteados en forma de nociones, temas o conceptos. Cuando se toman como referente las prácticas sociales del lenguaje, es necesario comprender y aceptar que estos **contenidos son los procedimientos, las actividades, las acciones que se realizan con el lenguaje y en torno a él**; como bien apunta Delia Lerner: “los contenidos fundamentales de la enseñanza son los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor” (Lerner, 2001).

Esta forma de concebir el aprendizaje del lenguaje, mediante el involucramiento de los alumnos en el **hacer con las palabras**, implica poner en primer plano la necesidad de que aprendan a utilizar los textos orales y escritos en distintos ámbitos de su vida, tanto para su presente como para su futuro; y que, al propiciar su uso y reflexión, también conozcan aspectos particulares del lenguaje que se utiliza: la gramática, la ortografía; e incluso, y como consecuencia, algunas nociones o definiciones.





II.

AMBIENTES DE APRENDIZAJE
PROPICIOS PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS DEL LENGUAJE
Y COMUNICACIÓN



Ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo de competencias del Lenguaje y Comunicación

229

a). Dos modalidades de trabajo

Para que las prácticas sociales del lenguaje se conviertan en objetos de estudio en la escuela; los programas del campo de formación de Lenguaje y Comunicación establecen dos formas de trabajo en el aula: los Proyectos Didácticos, es decir, la principal estrategia didáctica que ocupa la mayor parte del tiempo escolar y las Actividades Permanentes que se diseñan con una temporalidad y finalidad distintas.

1. Los proyectos didácticos.

Como se ha mencionado, la principal forma de trabajo didáctico que se establece en los nuevos programas de estudio del campo de formación de Lenguaje y Comunicación es el desarrollo de actividades por medio de proyectos didácticos.

Para entender la idea de proyectos didácticos en el marco de los programas de Español y para no confundirlos con otras modalidades o maneras de abordar esta estrategia didáctica desde otras perspectivas o asignaturas, es necesario asociar esta definición a las prácticas sociales del lenguaje.

Hay que recordar que las prácticas sociales del lenguaje son las formas en que las personas se relacionan entre sí mediante el lenguaje: estas maneras de comunicarse, según su complejidad, implican la realización de una serie de actividades encaminadas a elaborar un producto de lenguaje, que generalmente tiene un uso social; tomando como base esta descripción, **un proyecto didáctico implicaría también la realización de un conjunto de**

actividades secuenciadas, previamente planificadas por el docente, que estarían encaminadas a elaborar un producto del lenguaje.

Las prácticas sociales del lenguaje se realizan con una finalidad comunicativa real; se pretende que los proyectos didácticos, al realizarse en la escuela, procuren conservar esta finalidad comunicativa; pero que además contengan un propósito didáctico; es decir, se realicen con el fin de que los alumnos conozcan y reflexionen acerca de distintos aspectos del lenguaje.

2. Las actividades permanentes

En la vida extraescolar existen prácticas del lenguaje que las personas desarrollan de manera frecuente y que tienen formas, espacios y características específicas: por ejemplo, hay quienes leen todos los días las noticias en los diarios y personas que dedican un tiempo específico y de manera periódica a ver películas y otras se dedican a leer una novela en ratos que destinan especialmente para ello.

Con el fin de que los estudiantes de Educación Básica se involucren en prácticas de lenguaje semejantes a las descritas, se establecieron en los programas de estudio las modalidades de trabajo didáctico denominadas “Actividades Permanentes”.

El propósito es que en estos espacios se cuente con mayor libertad para que los alumnos desarrollen, de acuerdo con sus preferencias y previos acuerdos con sus compañeros y maestro, algunas actividades relacionadas con la interpretación y producción de textos orales y escritos: organizar un cineclub en la escuela, comentar noticias de manera libre, dedicar un espacio periódicamente a la lectura de textos seleccionados por los propios alumnos, etc. La sistematización de estas actividades permitirá a los estudiantes explorar otras posibilidades para relacionarse con las prácticas sociales del lenguaje.

b) Los proyectos en el programa de estudio

Los proyectos didácticos que se establecen en los programas de estudio del campo de formación de Lenguaje y Comunicación se presentan en una tabla que los organiza, considerando la temporalidad de su desarrollo en cinco bloques, que corresponden a cada uno de los bimestres en que se divide un ciclo escolar.

Finalmente, el cuadro incluye las competencias que se favorecen al desarrollar todos los proyectos del grado escolar.

A continuación se presenta el cuadro correspondiente a segundo grado:

| BLOQUE | PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE | | |
|---|--|--|--|
| | ESTUDIO | LITERATURA | PARTICIPACIÓN SOCIAL |
| I | Ampliar información acerca de un tema. | Leer y escribir fábulas. | Elaborar un juego de mesa con descripciones e ilustraciones. |
| II | Exponer el proceso de crecimiento, desarrollo o transformación de un ser vivo. | Modificar el final de un cuento. | Difundir noticias sobre sucesos en la comunidad. |
| III | Registrar información de una exposición en notas. | Reseñar cuentos. | Elaborar carteles publicitarios para promover la higiene bucal |
| IV | Investigar un tema para elaborar un álbum. | Elaborar una descripción a partir de la imagen | Elaborar un platillo a partir de una receta de cocina |
| V | | Narrar leyendas indígenas | Elaborar un plan de trabajo para el reúso de los materiales escolares. |
| Competencias que se favorecen con el desarrollo de los Proyectos Didácticos: <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender; • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas; • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones; • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México y otros pueblos. | | | |

c) Organización del proyecto

1. Dos tipos de propósitos en los proyectos didácticos

Un proyecto didáctico es una secuencia de actividades, que se han planificado previamente, y que conllevan a la realización de un producto de lenguaje que deberá ser utilizado con fines comunicativos, es decir, debe tener un uso social similar a lo que tiene en el contexto extraescolar; por ejemplo, un cartel, un libro, un programa de radio, una noticia, etcétera.

Por otra parte, el proyecto tiene una intencionalidad didáctica; es decir, se pretende que en el proceso de elaboración de un producto, los niños aprendan ciertos contenidos sobre el lenguaje.

Cuando se planifique un proyecto se debe tener presente la necesidad de que posea los dos tipos de propósitos: los comunicativos y los didácticos. Al plantear los propósitos comunicativos se asegura que las actividades que se realizan dentro del salón de clases tengan sentido para los alumnos, ya que se enfoca a una acción práctica cuyo resultado puede tener aplicación o empleo inmediato y por lo tanto, tiene una evidente utilidad para los alumnos. Al tener claros los propósitos didácticos se pretende asegurar que los alumnos adquieran aprendizajes sobre diversos aspectos del lenguaje que se establecen en los programas de estudio.

No conviene descuidar ninguno de los dos tipos de propósito que se plantean en un proyecto. Cuando el docente centra su atención exclusivamente en el propósito comunicativo, es probable que no asegure el aprendizaje de los alumnos. En cambio, cuando la preocupación está puesta exclusivamente en lo que han de aprender los estudiantes; es probable que la actividad pierda sentido para ellos y que además, el producto final esperado no se logre de la mejor manera.

En suma, al diseñar proyectos didácticos, los docentes no deben perder de vista ninguno de estos propósitos; es deseable incluso que los planteen de manera explícita en la planificación.

Además de considerar tanto los propósitos comunicativos como los didácticos, un proyecto requiere una cuidadosa planeación de las actividades a desarrollar para la elaboración del producto final; también necesita la previsión de los recursos que los niños y el profesor han de requerir para el desarrollo de estas acciones; así como del cálculo del tiempo que se requiere para su realización.

El desarrollo de proyectos didácticos requiere la colaboración entre todos los miembros del grupo e implica diversas modalidades de trabajo. Al considerar que los productos a elaborar se plantean como una meta colectiva, algunas de las actividades podrán ser realizadas por todo el grupo, otras por equipos más pequeños, y algunas más, de manera individual: por lo tanto, el desarrollo de un proyecto permite que los distintos miembros de un grupo tengan actividades diferenciadas; y en consecuencia permite que los participantes aprendan unos de otros.

En el apartado “Papel del docente y trabajo en el aula” de los Programas de Estudio 2011, se describe una serie de estrategias que se deben tomar en cuenta para propiciar una mejor interacción tanto entre los alumnos como de éstos con el docente y también con los materiales que se trabajan.

2. Ventajas de trabajar con proyectos didácticos

- **La participación de los alumnos es mayor.** Los proyectos planteados en los programas de estudio ofrecen un amplio margen a la participación de los alumnos: en algunos casos, son ellos quienes pueden proponer el tema a investigar o proponer las secciones de un periódico o programa de radio; en este sentido, cuando sus sugerencias son tomadas en cuenta, tanto para el diseño como para el desarrollo de los proyectos, es probable que los estudiantes se comprometan más con las acciones del proyecto y se logre una participación más entusiasta.
- **El trabajo adquiere sentido para los alumnos.** Al estar estrechamente vinculadas con una práctica social concreta y al permitir la creación de productos específicos que puede tener utilidad inmediata dentro de la escuela o la comunidad, las actividades realizadas tendrán sentido para los alumnos, pues no serán ajenas a las actividades de su vida familiar o social.
- **Se propicia el trabajo colaborativo.** Cuando lo que se plantea en un proyecto tienen una meta común o implica diversas actividades, los alumnos necesitan distribuir las acciones para lograrlo mejor. En la realización de un proyecto los alumnos pueden participar aportando diferentes ideas y compartiendo lo que cada uno sabe hacer mejor.

La escuela se vincula con la comunidad. En el trabajo con proyectos, se espera que los productos finales elaborados en el salón de clases tengan un uso en la escuela o la comunidad; es decir, se espera que los folletos, periódicos, obras de teatro u otros materiales elaborados por los alumnos puedan ser presentados, mostrados o utilizados por los alumnos de otros grupos de la misma escuela o por estudiantes de otras escuelas; o que sean compartidos o presentados ante los padres de familia u otros miembros de la comunidad.

d) Dos modalidades de trabajo

Con frecuencia se considera que los niños pequeños no “saben leer”. Es cierto que no lo saben hacer en el sentido tradicional del término. Sin embargo, los niños son capaces de construir el significado de los textos y de comprender su sentido si alguien les lee en voz alta. Si consideramos que la lectura es precisamente una tarea de comprensión, podremos modificar la idea que existe acerca del conocimiento que los niños tienen sobre la lectura y podremos reconocer todo lo que son capaces de hacer con los textos. Por ejemplo, los niños pueden identificar diferentes tipos de textos y no tienen ninguna dificultad para distinguir una poesía de un cuento o una noticia de una receta de cocina. Son capaces de identificar a los personajes de una historia y reconocen sus características. Pueden seguir el hilo narrativo de una historia y se interesan en diferentes tipos de textos. Además, reconocen diferentes funciones de la lengua escrita y saben en qué contextos es más adecuado utilizar algunos tipos de textos.

Si aceptamos todo esto, podremos darnos cuenta de que los niños pequeños saben mucho sobre la lectura y que pueden acceder a numerosos textos con la ayuda de otros. Generalmente es el maestro quien puede ayudarlos, pero también su familia o sus compañeros de escuela que tienen mayor conocimiento que ellos y pueden ser un apoyo muy valioso. La mejor manera de contribuir al aprendizaje de los niños es leyéndoles en voz alta y contestando las numerosas preguntas que harán sobre los textos.

Dedicar un tiempo diario para leerles antes o después de iniciar otras actividades puede tener efectos muy positivos en su aprendizaje. Sin embargo, es importante variar el tipo de textos, es decir, algunas veces deben ser cuentos y en otras noticias y comentarlas con ellos. Esto les permitirá ir comprendiendo con mayor claridad cuáles son las distintas funciones de los textos escritos.





III.

ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA
ESCRITURA EN PRIMERO Y SEGUNDO
GRADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA



Enseñanza de la lectura y la escritura en primero y segundo grados de Educación Primaria

El Programa de Español de 1993 daba libertad a los docentes para elegir cualquier método de enseñanza de la lectura y la escritura; en cambio, aunque el Programa de Español del 2000 no mencionaba nada al respecto, las modificaciones hechas a los libros de texto ofrecieron a los maestros una guía sobre la manera de enseñar a leer y a escribir.

Por su parte, los Programas de Español, publicados en 2009 y los ajustes para la articulación de la Educación Básica propuestos en 2011, reconocen de manera explícita los procesos por medio de los cuales los niños se apropian del lenguaje escrito (ver el apartado “Las etapas de desarrollo en la apropiación del Sistema de Escritura”) y plantean la necesidad de abandonar los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura.

La propuesta de los programas permite crear condiciones que favorezcan la adquisición del sistema de escritura por parte de los niños, de manera que en las situaciones didácticas propuestas, los alumnos pongan a prueba sus hipótesis sobre la escritura y avancen en sus propios descubrimientos acerca de lo que es lenguaje escrito

Se trata de permitirles y ayudarles a escribir de acuerdo con sus hipótesis y de ayudarlos, creando situaciones en que cuestionen sus ideas, para que las contrasten y puedan acercarse cada vez más al descubrimiento de las convencionalidades de la escritura.

De este modo, en primero y segundo grados también se establece como modalidad de trabajo los proyectos didácticos, en los cuales los alumnos se vean en la necesidad de elaborar productos del lenguaje que posean un propósito comunicativo y, por supuesto un

propósito didáctico. El primero permitirá apropiarse de prácticas sociales del lenguaje y el segundo ayudará a descubrir las características y el funcionamiento del sistema de escritura.

Una diferencia muy importante entre los proyectos didácticos de primero y segundo grado y los de tercero de primaria a tercero de secundaria, es que en los primeros, los alumnos leerán y escribirán con el apoyo del maestro (es decir, le dictarán lo que quieren expresar) y leerán a través de la voz del docente lo que necesiten o quieran saber acerca de un escrito.

El maestro fungirá como escribano y lector de los niños; y en esa función les irá mostrando lo que se hace al leer y al escribir, de manera que, conforme avance el tiempo los alumnos se vayan apropiando de estas formas hasta volverse independientes; es decir, lectores y escritores autónomos.

Este proceso de aprender a leer y a escribir leyendo y escribiendo (aunque no lo hagan de manera convencional) o de apropiarse de la lectura y la escritura viendo leer y escribir a otros, requiere mucho tiempo; y suele extenderse hasta el segundo grado, particularmente en aquellos contextos en los que los niños tienen poca experiencia extraescolar con situaciones de lectura y escritura; por lo que no es conveniente reprobar a los alumnos que no logran alfabetizarse completamente en primer grado.

Más adelante se da un ejemplo de la forma en que se pueden realizar las actividades de un proyecto que contribuyen al aprendizaje de la lectura y la escritura.





IV.

E VALUACIÓN



Evaluación

Para que el proceso de evaluación sea realmente formativo y útil, es decir, para que contribuya a que los alumnos logren los aprendizajes esperados y con ello las competencias que se plantean en el Perfil de egreso de la Educación Básica, es necesario que su aplicación se considere a lo largo de todo el desarrollo del proyecto didáctico: al inicio, durante el proceso y al final del mismo. Por esta razón se proponen tres tipos de evaluación (*diagnóstica, formativa y sumativa*). Al valorar los productos y los resultados, también es necesario replantear la evaluación no sólo como un proceso final que sirve para asignar una calificación, sino como una herramienta de aplicación permanente que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje.

El referente principal para la realización de estos tres tipos de evaluación son los Aprendizajes Esperados; de acuerdo con los programas de estudio, estos enunciados “señalan de manera sintética los conocimientos y las habilidades que todos los alumnos deben alcanzar como resultado del estudio de varios contenidos, incluidos o no en el bloque en cuestión”. (SEP: 2011, 81).

De manera que, para saber qué tan cerca o lejos estamos de alcanzar dichos aprendizajes es necesario realizar la evaluación diagnóstica; y para saber cómo nos estamos acercando al logro de éstos referentes, es necesario ir monitoreando los avances a través de la evaluación formativa; finalmente, es necesario constatar el nivel en que se alcanzaron los aprendizajes esperados al final del proceso. Esto último requiere valorar tanto el producto final como lo que aprendieron los alumnos a lo largo de todo el proyecto.

Los Aprendizajes Esperados se presentan en cada uno de los proyectos incluidos en los programas. Así por ejemplo, en el caso del proyecto: *“Difundir noticias sobre sucesos en la comunidad.”*, del bloque II de segundo grado, del ámbito de la Participación social: que se desarrollará en el último apartado de este documento, se establecen los siguientes Aprendizajes Esperados:

- Conoce las características generales de la nota informativa.
- Localiza información a partir de marcas textuales.
- Respeta la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.
- Escucha a otros con atención y complementa su información.

a) Evaluación diagnóstica

Para determinar el punto de partida de una secuencia didáctica, (en este caso de los proyectos didácticos) así como para tener un parámetro que permita valorar los avances en el proceso educativo, es necesario realizar una evaluación inicial; es decir, obtener datos sobre lo que los alumnos dominan o no dominan con relación a los aprendizajes esperados. Para realizar esta evaluación se sugiere lo siguiente:

- Revisar los aprendizajes esperados que se señalan en el proyecto que se va a desarrollar.
- Establecer una estrategia que permita averiguar cuál es la situación inicial de los estudiantes, es decir que ayude a identificar qué saben con respecto a lo que se espera que aprendan. Esta información puede obtenerse de diversas maneras, a través de un cuestionario oral o escrito; mediante la realización de una actividad que permita observar lo que saben y lo que desconocen; o de alguna otra manera que el maestro considere pertinente de acuerdo con las características de su grupo.
- Realizar un registro de los resultados de manera que se puedan comparar, al final del proyecto o secuencia didáctica, con lo que se logró aprender. Esto dará idea del avance que lograron los alumnos.

b) Evaluación formativa (o del proceso)

En el trabajo con proyectos didácticos del lenguaje es conveniente obtener información acerca de los logros y dificultades que enfrentan los estudiantes a medida que se desarrollan las actividades.

A las acciones mediante las cuales se obtienen datos que permiten valorar el avance de los alumnos con respecto a los aprendizajes esperados o identificar los obstáculos que enfrentan al realizar las distintas actividades propuestas se le denomina *evaluación formativa*. Esta evaluación permite al docente tomar decisiones muy importantes durante el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, podrá identificar si es necesario dar más apoyo a algunos alumnos para que resuelvan algún problema o si el grupo requiere información específica sobre algún tema en particular.

Para que este tipo de evaluación tenga sentido y su aplicación sirva para mejorar, será necesario hacer altos en el camino que permitan analizar los logros y los retos que se enfrentan. Es conveniente que el profesor identifique los momentos en que es pertinente detenerse para mirar en retrospectiva y verificar si lo hecho hasta el momento se ha desarrollado cómo estaba planeado y si hay avance en la dirección deseada o si es necesario hacer cambios. Evaluar el proceso permite hacer modificaciones a tiempo, en lugar de esperar hasta el final del proyecto cuando ya es poco lo que se puede corregir. Con esta evaluación será posible ayudar a los alumnos a resolver los aspectos en los que han tenido dificultades y también permitirá reconocer los aspectos que han funcionado bien.

c) Evaluación sumativa (o final)

También debe considerarse *una evaluación final* que permita saber si se lograron los propósitos planteados al inicio del proyecto. En este momento de la evaluación conviene observar dos aspectos: los productos y los aprendizajes esperados. Para evaluarlos al finalizar el proyecto, es necesario analizar sus características. Lo deseable es que sean semejantes a los textos (orales o escritos) que se utilizan fuera de la escuela para comunicarse, aunque habrá algunas diferencias necesarias. Por ejemplo, un periódico escolar será semejante a los periódicos publicados por las distintas agencias de noticias tanto en su organización (en

secciones) como en el tipo de texto que contenga (noticias, anuncios clasificados, artículos de opinión, caricaturas, etc.). Y, será diferente porque no circulará por los mismos caminos que los periódicos comerciales. Ni se venderá, ni estará dirigido a la población en general, pero, será indispensable que circule dentro de la escuela y fuera de ella con los padres de familia u otros miembros de la comunidad.

El otro aspecto que se deberá valorar, es el de los aprendizajes logrados por los alumnos al término del proyecto. Para ello, resultará de gran utilidad revisar el registro elaborado en la evaluación diagnóstica y compararlo con lo que los alumnos son capaces de hacer al final de la secuencia didáctica.

Además de estos tres tipos de evaluación, es necesario que los docentes planeen alguna evaluación al término de cada bimestre con la finalidad de asignar calificaciones. Ésta dependerá tanto de las características de su grupo como de los proyectos trabajados en cada bimestre.





V.

O

RGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE
LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE
(PLANEACIÓN)



Organización pedagógica de la experiencia de aprendizaje

Planificación

Para organizar experiencias significativas de aprendizaje en el salón de clases; es decir, para crear condiciones que favorezcan la apropiación de prácticas sociales del lenguaje, es necesario tomar en cuenta todos los aspectos que se han venido delineado en los apartados anteriores, a saber:

- Que el lenguaje se aprende en la interacción: cuando las personas se relacionan para diversos fines utilizando el lenguaje, cuando interactúan con los propios textos o cuando establecen relaciones entre sí mediante los textos.
- Que las prácticas sociales del lenguaje han sido la referencia para el desarrollo de los contenidos de los nuevos programas de estudio (Programas de Español para la Educación Secundaria, 2006; Programas de Español para la Educación Primaria, 2009; y los ajustes con fines de articulación que se hicieron en 2001) con el propósito de que los aprendizajes se vinculen con la vida social de los estudiantes y por ende, tengan sentido para ellos.
- Que la mejor manera de preservar en la escuela el sentido que las prácticas sociales del lenguaje tienen en la vida, es propiciar la realización de proyectos didácticos con los alumnos.

A continuación se dan algunas recomendaciones a considerar en la planificación de un proyecto con el propósito de ayudar a preservar la integridad de las prácticas sociales y de que las actividades que se organicen no pierdan su sentido comunicativo ni su carácter didáctico.

a) Contextualización del proyecto


Una manera de contar con la colaboración de los alumnos en el desarrollo de un proyecto, es hacerlos partícipes, tanto, de las metas que se persiguen como de las estrategias que se pueden poner en práctica para lograrlas y muchas de ellas pueden ser propuestas por los estudiantes.

A diferencia de otras formas del “trabajo por proyectos”, donde los alumnos pueden proponer la temática o las actividades a realizar, en los Programas de Estudio de Español ya están establecidos los **proyectos didácticos** a desarrollar y una guía para el diseño de la secuencia didáctica que está indicada en las “producciones para el desarrollo del proyecto”.

Sin embargo, hay un margen muy importante en esta propuesta que permite que los alumnos y el docente participen en la definición de algunos aspectos del proyecto: por ejemplo, en algunos casos se propone una investigación pero no se establece el tema; en otros se indica la consulta de materiales y, de acuerdo con las posibilidades de cada escuela y de cada contexto, los alumnos pueden decidir utilizar textos impresos o textos en línea; en otros casos, se tiene libertad para elegir la manera en que se pueden presentar los productos finales, de acuerdo con su naturaleza: una presentación pública, una grabación que luego se difundirá, la publicación en un periódico mural o su inclusión en un boletín escolar, etcétera.

También es importante que se informe a los alumnos sobre el propósito y las acciones omitir de las actividades: es decir, qué es lo que van a elaborar, (producto de lenguaje), por qué lo van a hacer (mencionar tanto la utilidad o propósito comunicativo de lo que producirán como lo que pueden aprender), el tiempo con que se cuenta para realizarlo; así como la manera en que se espera la participación de ellos en el transcurso del proyecto. Por todo lo dicho, es importante que, al inicio del proyecto, se dedique un tiempo para informar a los alumnos sobre los aspectos comentados y a conocer sus opiniones, sugerencias y comentarios con respecto a los planes que se tienen; y en la medida de lo posible, tratar de incorporarlas en el desarrollo de las actividades.

Otro aspecto importante a considerar durante la contextualización del proyecto, es asegurarse de que los alumnos conozcan de manera física el producto final que van a elaborar y que lo analicen de manera puntual. Para ello se sugiere llevar al salón de clases



textos similares a los que van a elaborar (carteles, cuentos, periódicos, etcétera); escuchar programas de radio, grabaciones o ejemplos de intervenciones públicas; o bien, analizar videos, programas de televisión, o cualquier otro elemento visual, que permita a los alumnos identificar las características del producto que van a diseñar como parte del proyecto. Mostrar los ejemplos de los productos de lenguaje tomados de la vida social, permite a los alumnos tener claridad sobre lo que se espera que elaboren y enfocar, en consecuencia, sus esfuerzos hacia ello.

b) Exploración de conocimientos previos de los alumnos

Los conocimientos y habilidades de un grupo de alumnos con respecto de un tema o una práctica del lenguaje suelen ser heterogéneos, esto depende de muchas circunstancias: de las características del contexto, de sus antecedentes familiares, de sus experiencias en grados anteriores, etcétera; por ello conviene averiguar qué saben y qué no saben los estudiantes respecto de los contenidos del proyecto didáctico que van a emprender.

Conocer lo que saben la mayoría de los alumnos de un grupo permite al docente decidir a partir de qué momento o de qué aspectos debe partir su intervención: por ejemplo, es probable que cuando se quiera trabajar sobre una reseña, los alumnos tengan experiencia y conocimientos sobre este tipo de textos y que a lo mejor hayan elaborado ya algunas; sin embargo, también puede ocurrir que algunos grupos desconozcan ese tipo de textos y que incluso desconozcan su nombre.

La referencia que puede tomarse para hacer este análisis de los conocimientos previos de los alumnos son los **Aprendizajes Esperados** que se indican en los programas. De esta forma se puede tener el panorama de lo que se sabía antes de iniciar y de lo que se logró después del desarrollo del proyecto.

c) Desarrollo del proyecto

Tomando en cuenta que los programas de español establecen como principio que el lenguaje se aprende en la interacción, se espera que el diseño de las actividades del proyecto didáctico constituyan una serie de actividades en que los alumnos interactúen con los textos,

interactúen entre ellos y con el docente, e interactúen con otros mediante los textos (con otros alumnos, con sus familiares y con miembros de la comunidad).

Algunos aspectos a considerar en el desarrollo de las actividades son los siguientes:

- Todas las actividades que se realicen deben estar enfocadas a una interacción comunicativa que se logrará mediante un producto específico; es por ello que los textos que los alumnos elaboren deben ser publicados, compartidos o utilizados con fines de expresión o comunicación.
- La mayor parte de las actividades tendrán que ser realizadas por los alumnos, el papel del docente es la de auxiliar a los alumnos en su realización: proporcionándoles los materiales más adecuados, creando situaciones que les permitan usar los textos de manera adecuada, planteando preguntas retadoras, haciendo cuestionamientos y en algunos casos brindando información.
- Dentro de estas actividades debe haber espacio para la reflexión sobre el lenguaje (en los Programas de estudio éstas reflexiones están en el apartado denominado “Contenidos”); tratando de que estas reflexiones se enfoquen a mejorar los procesos de producción o interpretación de los textos, sin abordarlos como temas aislados.
- Se espera también que el trabajo se realice a través de diversas modalidades, sea a través de trabajo en grupos: binas, equipos pequeños, equipos grandes y plenarias; sin descartar en algunas ocasiones el trabajo individual. Estas modalidades dependerán de las características del grupo y de las necesidades específicas que plantee cada proyecto.

VI.

O

RIENTACIONES DIDÁCTICAS
(CON EJEMPLOS IDENTIFICANDO
LOS PROCESOS INVOLUCRADOS
Y LA MOVILIZACIÓN DE SABERES
UBICANDO LA GRADUACIÓN)



Orientaciones didácticas (con ejemplos identificando los procesos involucrados y la movilización de saberes ubicando la graduación)

a) Contextualización del proyecto

1. El punto de partida

Para planificar es necesario tomar como referencia los Programas de Estudio de Español. En primer lugar es indispensable localizar el bloque donde se ubica el proyecto que se desarrollará y el ámbito al que pertenece; identificar la práctica social del lenguaje en la cual se basa el proyecto; revisar el tipo de texto que se trabajará; y, revisar las competencias que se pretenden favorecer.

En segundo lugar, conviene hacer una revisión de otros materiales que pueden fortalecer el desarrollo del proyecto. Se sugiere identificar qué partes o actividades del libro de texto se van a utilizar y en qué momento, cuáles libros de la Biblioteca Escolar y de Aula se van a emplear o qué otro tipo de materiales pueden ser útiles para el desarrollo de las actividades.

El ejemplo que vamos a desarrollar es el siguiente:

| Español. Segundo grado |
|--|
| Bloque II |
| Práctica social del lenguaje: Difundir noticias sobre sucesos en la comunidad. |
| Tipo de texto: Expositivo. |
| Competencias que se favorecen: Las cuatro competencias comunicativas |

2. Identificación del producto

Un primer paso que se recomienda al planificar un proyecto didáctico es la identificación del producto así como de sus características. Cuando el producto no está enunciado en el nombre del proyecto ni en la práctica social del lenguaje, es necesario identificarlo. En el caso del ejemplo que vamos a ilustrar, el producto es: **Nota informativa para publicar en el periódico escolar.**

3. Los propósitos comunicativos

Es muy conocida la función social de las noticias: informar sobre un hecho de interés, y aunque en la vida extraescolar resulta obvio, es importante que los docentes no lo pierdan de vista, pues puede ocurrir, como suele pasar en contextos educativos tradicionales, que la noticia se convierta en un texto netamente escolar en el que sólo importa que los niños “aprendan” la definición del término y las partes de este tipo de textos.

Por el contrario, es necesario que se tenga siempre presente que la noticia que producirán los alumnos en este proyecto didáctico, deberá tener como propósito comunicativo: enterar a los miembros de la escuela o la comunidad sobre los pormenores de un suceso significativo y reciente.

4. Los propósitos didácticos

Como se ha mencionado, los propósitos didácticos de un proyecto se obtienen de la suma o el análisis de los aprendizajes esperados que se indican en los programas de estudio; que, en este caso, son los siguientes:

- Conoce las características generales de la nota informativa.
- Localiza información a partir de marcas textuales.
- Respetar la ortografía convencional y verifica la escritura de palabras con dígrafos o sílabas trabadas.
- Escucha a otros con atención y complementa su información.

b) Exploración de los conocimientos previos

La idea de contextualizar el proyecto didáctico, como se ha dicho, es la de “enganchar” a los niños en el desarrollo del mismo: en primer lugar haciendo de su conocimiento lo que se

pretende realizar y mostrándole como las actividades que se desarrollarán forman parte de la vida extraescolar; y, en segundo, pidiendo su opinión sobre el proyecto y tomando en cuenta sus sugerencias.

Esto va ligado a la idea de, también, explorar sus conocimientos previos sobre el asunto a abordar y la experiencia que posea con respecto a la práctica social a desarrollar mediante el proyecto didáctico.

Para la realización de estos dos aspectos se recomienda tomar en consideración lo siguiente:

- Pregunte a los niños si saben qué es un periódico y para qué sirve. (Recuerde que hay lugares en el país a los que no llega este tipo de portador y considere que en algunos pueblos y ciudades, aunque circulen de manera regular, no suelen ser material de lectura frecuente en las familias).
- Pregunte también si saben lo qué es una noticia. Esta pregunta los irá aproximando al tipo de texto específico que han de trabajar posteriormente. Pida que le digan cómo son, dónde aparecen, para qué sirven, quién las escribe, etc.
- Permita que los niños intercambien las ideas que se generan a partir de la pregunta anterior: algunos podrán contar algunas experiencias con periódicos, otros tendrán la oportunidad de manifestar sus dudas y entre todos podrán aprender algunos aspectos que desconocían sobre los periódicos.
- Posteriormente (o de manera simultánea) muestre a los niños algunos ejemplos de periódicos y propicie un diálogo acerca de lo que ven o saben del mismo.
- Proponga la lectura de alguna noticia y genere nuevamente la discusión sobre su contenido o invite a que expresen sus opiniones sobre lo narrado en el texto.
- Finalmente, proponga a los niños aprender más sobre este tipo de texto para que luego hagan una noticia ellos mismos sobre un acontecimiento ocurrido en la escuela o la comunidad.

c) Desarrollo del proyecto

1. Identificando las etapas del proyecto

Para realizar una adecuada planeación y evaluación del desarrollo del proyecto; es decir, con el fin de obtener información que permita asegurar el éxito de cada una de las actividades, es necesario que se identifiquen las principales etapas; a fin de procurar hacer altos y valorar los avances que se tienen al respecto.

En el caso de los programas ajustados 2011, las “producciones del proyecto”, pueden ser consideradas como las etapas del proyecto, pues cada una implica la realización de un conjunto de actividades que culmina en un subproducto. En este caso:

- Recopilación y lectura de noticias de interés identificando marcas textuales.
- Conversación sobre los sucesos recientes en la comunidad.
- Selección de un suceso e integración de información complementaria para elaborar una nota informativa.
- Fichas con preguntas que soliciten información sobre los detalles del suceso (¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? y ¿cómo?)
- Borrador de la nota dictada al docente.
- Edición en grupo de la nota empleando marcas textuales.
- PRODUCTO FINAL: Nota informativa para publicar en el periódico escolar.



2. Las actividades

| PRODUCCIONES DEL PROYECTO | RECOMENDACIONES PARA EL DOCENTE |
|--|--|
| <p>Recopilación y lectura de noticias de interés identificando marcas textuales.</p> | <p>Habiendo seleccionado previamente algunos periódicos locales (en caso de que en la comunidad no haya, el docente deberá llevar a la escuela algunos de las comunidades cercanas, de la capital o algunos ejemplares nacionales), el docente proporcionará a los niños, integrados por equipos, un periódico completo.</p> <p>Les pedirá que realicen una exploración libre de los materiales: que vean las ilustraciones, las fotografías, los letreros, etc.</p> <p>Debe darse tiempo suficiente para que exploren a su gusto y sacien su curiosidad sobre este tipo de materiales.</p> <p>Esta actividad puede extenderse incluso durante dos sesiones de trabajo.</p> <p>Una vez que los niños hayan explorado ampliamente los periódicos, se les pedirá que, basados en las imágenes y en el conocimiento que tengan de la escritura, elijan una noticia que sea de su interés.</p> <p>Se les puede pedir que, con los conocimientos que posean y lo que ven en las ilustraciones, traten de anticipar de qué creen que trata la noticia. Estas anticipaciones pueden servirles como referente para hacer la elección de la misma.</p> <p>Durante algunos días se deberá dedicar a la lectura en voz alta de las noticias seleccionadas por los alumnos: se puede iniciar, antes de abordar la noticia, pidiendo a los niños que comenten sus anticipaciones y que luego de la lectura, discutan sobre lo que sí pudieron anticipar y en qué se equivocaron. Un propósito de esta actividad es que los niños perciban las características de la nota periodística para que posteriormente escriban una, dictando al docente su contenido.</p> <p>Temas de reflexión que se abordan en esta etapa:</p> <p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Datos relevantes sobre un suceso. • Marcas textuales para encontrar información: encabezados e ilustraciones. <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de la nota informativa: encabezado y cuerpo. (¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? y ¿cómo?) • Características y función de los pies de ilustración o de fotografía. |

| | |
|---|---|
| <p>Conversación sobre los sucesos recientes en la comunidad.</p> | <p>Mediante una lluvia de ideas que se realice de manera grupal, se le pide a los niños que recuerden algunos de los eventos importantes que hayan ocurrido en la escuela o en la comunidad recientemente (algún festival, ceremonia, feria, fiesta local o familiar conocida por la mayoría de los niños, evento deportivo, etc.).</p> <p>Es conveniente que el docente anote en el pizarrón (o en papel bond) el nombre del evento que refieren los niños para luego hacer una votación y elegir uno para hacer una nota periodística sobre él. Al ir recibiendo las propuestas, es conveniente que el profesor solicite a los niños que expresen las razones para que esa noticia sea publicada, es decir, que argumenten su elección.</p> <p>Anotar en el pizarrón el listado, servirá para hacer un repaso sobre la manera en que se escriben algunas palabras y para remarcar la relación entre escritura y oralidad (son algunos contenidos sobre el sistema de escritura y ortografía que se indican en el programa).</p> <p>Temas de reflexión que se abordan en esta etapa: CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas al inicio de párrafo y nombres propios. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (ll, rr, ch) y sílabas trabadas (plátano, trompo, piedra, globo). • Ortografía convencional a partir de un modelo. • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafo-fonética. • Valor sonoro convencional. |
| <p>Selección de un suceso e integración de información complementaria para elaborar una nota informativa.</p> | <p>Una vez que se tenga un listado de eventos ocurridos en la escuela o la comunidad, se pedirá a los niños que elijan cuál les parece más pertinente para darlo a conocer. Este es un momento importante para que el maestro vuelva a leer lo que le han dictado y aproveche para pedir a los niños que traten de leer algunas palabras, con ello, se vuelven a abordar los temas de reflexión indicados en la actividad anterior.</p> <p>Sin embargo, no debe perderse el sentido comunicativo de la actividad: es decir, que los niños elijan, proporcionando argumentos, el evento sobre el cual redactarán la nota informativa.</p> <p>Una vez que el grupo haya decidido, cada niño lo copiará en su cuaderno.</p> <p>Temas de reflexión que se abordan en esta etapa: CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas al inicio de párrafo y nombres propios. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (ll, rr, ch) y sílabas trabadas (plátano, trompo, piedra, globo). • Ortografía convencional a partir de un modelo. • Correspondencia entre escritura y oralidad. • Correspondencia grafo-fonética. • Valor sonoro convencional. |

Fichas con preguntas que soliciten información sobre los detalles del suceso (¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? y ¿cómo?)

El docente puede proporcionar a los niños una tabla o ficha en la que haya anotado previamente las preguntas básicas que contiene una noticia periodística; puede ser como la siguiente:

NOMBRE DEL ACONTECIMIENTO: _____

| PREGUNTA | RESPUESTA |
|----------|-----------|
| ¿Qué? | |
| ¿Quién? | |
| ¿Dónde? | |
| ¿Cuándo? | |
| ¿Cómo? | |

(En caso de que no existan los recursos materiales suficientes para que a cada niño le sea entregada su propia ficha, el docente puede optar por anotarla en el pizarrón o en un papel bond y pedirles que la copien en su cuaderno).

De forma individual se les pedirá a los niños que traten de llenar la ficha (recuérdese que en segundo grado y estando en el segundo bimestre del año escolar, los niños ya son capaces de escribir algunas palabras o letras de manera convencional, con bastante autonomía).

Después de que han llenado, de forma individual, su ficha, se les puede pedir que en parejas o en equipos comparen sus respuestas; luego discutan para que tomen acuerdos y traten de unificar sus respuestas, ampliando, cambiando o acortando la información.

Temas de reflexión que se abordan en esta etapa:

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN

- Datos relevantes sobre un suceso.

PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS

- Características y función de la nota informativa: encabezado y cuerpo. (¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? y ¿cómo?).

CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA

- Correspondencia entre escritura y oralidad.
- Correspondencia grafo-fonética.
- Valor sonoro convencional.

Borrador de la nota dictada al docente. [El docente modela la corrección del texto y hace explícitos los cambios al grupo].

Se les plantea a los niños escribir una noticia, con base en las respuestas que consignaron en la ficha. El maestro solicita a los niños que traten de recordar qué decían o cómo eran las noticias leídas.

Se recomienda releer algunas o leer otras nuevas a fin de que los niños se percaten de la manera en que están escritas; es decir, noten que no son un listado de preguntas y respuestas como las que han anotado en la ficha, si no que éstas deben estar redactadas de forma “corrida”.

Posteriormente, el docente pide a los niños que comiencen a dictarle la nota periodística. Al escribir, deberá anotar todas las propuestas, incluso las que parezcan equivocadas. (Es recomendable utilizar papel bond para que puedan ser utilizadas en más de una ocasión en el proceso de corrección).

Una vez que se escriban algunas propuestas de los niños, el docente leerá lo que se lleva escrito a fin de que ellos noten si eso es lo que quieren expresar y sobre todo, se den cuenta si lo escrito se parece a las noticias que han leído.

El docente hará las correcciones que el grupo sugiera e irá haciendo preguntas para que observen algunos otros aspectos que es necesario corregir (“¿ya pusimos la fecha?”, “¿piensan que al leerlo las personas entenderán donde ocurrió?”, etc.).

En el momento de hacer los cambios en el texto, el profesor irá haciendo explícitas las correcciones para que los niños tomen cuenta de las implicaciones de este proceso (“A ver, agregó aquí este nombre con mayúsculas porque es el nombre del lugar...”, “Aquí voy a poner lo que ustedes me dijeron en lugar de esto otro...”, etc.).

Una vez hechas las correcciones por parte de los niños (en el papel donde se fueron escribiendo por primera vez, pueden estar encimadas, con flechas, algunas partes tachadas, etc.), se procederá a pasar la noticia a otro papel limpio.

Todo esto puede hacerse también a la vista de los niños para que se den cuenta de las implicaciones de pasar en limpio un borrador: qué se selecciona, qué se elimina, cómo se reescribe alguna frase, etc.

Luego se pedirá a los niños que copien la versión final de la noticia. Puede invitárseles a que, en el momento de copiar, propongan algunos cambios (la idea es que noten que este tipo de ajustes son frecuentes al momento de reescribir) y que los pongan a consideración del grupo.

Tanto en el momento de hacer la versión final como al hacer el copiado individual en el cuaderno, se pueden releer algunas notas periodísticas o leer algunas nuevas, a fin de que los niños sigan asegurándose de que siguen la estructura de los ejemplos.

Temas de reflexión que se abordan en esta etapa:

COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN

- Datos relevantes sobre un suceso.

CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA

- Mayúsculas al inicio de párrafo y nombres propios.
- Escritura convencional de palabras con dígrafos (ll, rr, ch) y sílabas trabadas (plátano, trompo, piedra, globo).
- Ortografía convencional a partir de un modelo.
- Correspondencia grafo-fonética.
- Valor sonoro convencional.

| | |
|--|--|
| <p>Edición en grupo de la nota empleando marcas textuales.</p> | <p>El maestro propone a los niños hacer una revisión final de su noticia para que sea similar a las que aparecen en los periódicos: con un encabezado, con ilustraciones y pies de ilustración, etc.; para ello, vuelven a revisar algunos periódicos, pero en esta ocasión centrando la atención en estos aspectos gráficos.</p> <p>Puede organizar al grupo en equipos, para que cada uno revise diferentes aspectos de la noticia. Cada equipo volverá a leer la noticia completa para revisar los distintos aspectos de la noticia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un equipo propondrá un encabezado o título; - Otro estará encargado de revisar la ortografía; <p>Uno más podrá sugerir ilustraciones (que incluyan un pie de ilustración, es decir una oración que explique lo que se ilustra).</p> <p>Temas de reflexión que se abordan en esta etapa:</p> <p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de la nota informativa: encabezado y cuerpo. (¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? y ¿cómo?). • Características y función de los pies de ilustración o de fotografía. <p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mayúsculas al inicio de párrafo y nombres propios. • Escritura convencional de palabras con dígrafos (ll, rr, ch) y sílabas trabadas (plátano, trompo, piedra, globo). • Ortografía convencional a partir de un modelo. |
| <p>PRODUCTO FINAL: Nota informativa para publicar en el periódico escolar</p> | <p>Una vez concluida la tarea de cada equipo, el docente escribe la noticia completa ya corregida en el pizarrón para que puedan volver a leerla todos.</p> <p>Si se trata de una escuela donde se elabora un periódico escolar, conservan su noticia para incluirla en la próxima edición. Si no hay periódico escolar, colocan su noticia en un lugar visible para que pueda ser leída por los alumnos y personal que labora en la escuela o por los miembros de la comunidad.</p> |

3. Anticipando dificultades

Es necesario que en un ejercicio de planificación se prevean las posibles dificultades a enfrentar durante el desarrollo del proyecto, de esta manera se evitarán interrupciones innecesarias o dificultades en la realización de las actividades. Así, en cada una de las etapas que se planificaron anteriormente sería conveniente prever:

- En distintos lugares no circulan los periódicos o los niños no están acostumbrados a que se lean en sus casas, por eso, se sugiere que de vez en cuando, los maestros lleven algún

periódico a la escuela y compartan su lectura con sus alumnos. Es probable que los niños no estén acostumbrados a manejar los periódicos y desorganicen el material (o incluso pueden romperlo), por lo que conviene mostrar la manera de usarlo: cómo abrir y cerrar las hojas, doblarlas e identificar las partes para reordenarlo, etc.

- Tal vez los niños no recuerden con exactitud los datos esenciales del hecho sobre el que harán la noticia (fecha, lugar, participantes, etc.) por lo que conviene, que el docente charle con algunos padres de familia sobre el hecho seleccionado por los niños para que tenga a mano los datos y ayuden a los niños a recordarlos.

4. Los materiales necesarios

Es importante que antes de iniciar el proyecto se revisen con cuidado cada una de las actividades planificadas y se consideren los materiales que son necesarios para el buen logro de los propósitos; así, para este proyecto se requerirá lo siguiente:

- Diferentes periódicos: de preferencia, locales; de no existir en la comunidad habrá que conseguir algunos de poblaciones cercanas, de la capital o incluso ediciones nacionales. Cuando se tenga la posibilidad se puede incluso acudir a periódicos en línea.
- Si es posible, proporcione a los niños marca textos que les permitan indicar la noticia seleccionada o algunas partes de la misma que hayan llamado su atención.

d) Ejemplo de evaluación de un proyecto

La idea de evaluación que se requiere para el buen desarrollo del trabajo con proyectos didácticos, es la de un proceso mediante el cual se obtiene información que permite mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos así como las actividades planificadas que permitan que el producto llegue a buen término.

1. Qué observar: los indicadores

Una vez definidas las etapas que se evaluarán, es importante saber qué mirar, y para ello se requiere tener claro qué y cómo se debe mirar, es decir, tener indicadores de lo que se quiere saber. A continuación se hacen algunas sugerencias de indicadores para cada etapa, y se harán a manera de pregunta para facilitar la observación.

| PRODUCCIONES DEL PROYECTO | INDICADORES |
|---|--|
| Recopilación y lectura de noticias de interés identificando marcas textuales. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los niños se involucran en la exploración de los periódicos? • ¿Comentan los aspectos que observan? • ¿Identifican algunas marcas textuales propias de este tipo de texto? |
| Conversación sobre los sucesos recientes en la comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Proponen algún evento para hacer la noticia? • ¿Argumentan sus propuestas? • ¿Piden el uso de la palabra? ¿Respetan el turno al conversar en el grupo? |
| Selección de un suceso e integración de información complementaria para elaborar una nota informativa. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Proponen la lectura de alguna noticia? • ¿Argumentan su elección? • ¿Realizan anticipaciones? • ¿Dan alguna opinión sobre el contenido de la noticia? |
| Fichas con preguntas que soliciten información sobre los detalles del suceso (¿qué? ¿quién? ¿dónde? ¿cuándo? y ¿cómo?) | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Copian las preguntas? ¿Comprenden su contenido? • ¿Identifican las respuestas o participan en su localización? • ¿Llenan adecuadamente la ficha correspondiente? • ¿Participan en la discusión colectiva? • ¿Proponen alternativas para mejorar las respuestas? |
| Borrador de la nota dictada al docente. [El docente modela la corrección del texto y hace explícitos los cambios al grupo]. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Dictan información al docente? • ¿Identifican errores y omisiones? • ¿Proponen ajustes a la redacción? • ¿Perciben las diferencias al ir corrigiendo el texto? |
| Edición en grupo de la nota empleando marcas textuales. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Identifican las características de la noticia? • ¿Incorporan a su noticia los elementos descubiertos en los ejemplos? • ¿Copian de manera comprensiva la noticia? • ¿Sugieren cambios de última hora? • ¿Participan en su equipo con la labor que les correspondió? |
| PRODUCTO FINAL: Nota informativa para publicar en el periódico escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se aseguran de que la noticia cumple las características vistas en los modelos? • ¿Dan su opinión sobre la versión final de la noticia? • ¿Perciben la importancia de su publicación? |

2. Identificando las causas

La evaluación no estaría completa si no se averiguan las causas que impidieron los resultados esperados; ya que el concepto que proponemos de evaluación, radica precisamente en la **obtención de información que permita mejorar los procesos**; así, por cada una de las respuestas negativas a las preguntas que se hacen en los indicadores, debe anteponerse un por qué, de manera que se pueda saber qué pasó.

Por ejemplo: si los niños NO participan en la discusión del evento sobre el que se va a escribir la noticia o no hacen aportaciones para su redacción; las razones pueden ser las siguientes:

- El evento seleccionado no es del interés de los niños o, no han comprendido su contenido.
- No todos los alumnos tienen información sobre el evento en cuestión.
- Algunos niños acaparan el uso de la palabra y otros no participan.

3. Qué hacer para mejorar

Una vez que se detecta la causa por la que no se están logrando los resultados esperados, es necesario modificar las actividades, o bien volverlas a realizar con algunas variantes que permitan mejorar el proceso.

Para seguir con el ejemplo que se ha tomado, podrían realizarse las siguientes acciones que, pudieran parecer obvias, pero que a veces es necesario considerar para descartar todos los factores que pudieran dificultar el aprendizaje:

| CAUSAS | POSIBLES SOLUCIONES |
|--|---|
| El evento seleccionado no es del interés de los niños o no lo han comprendido. | <ul style="list-style-type: none"> • Asegurarse que todos los niños estén de acuerdo con el evento elegido: pedir varias opiniones para corroborarlo. • Pedir a algunos niños que narren de manera oral el evento, pedir a otros que expresen su propia versión y permitir que otros complementen la información. |
| No todos los alumnos tienen información sobre el evento en cuestión. | <ul style="list-style-type: none"> • Si es necesario, volver a pedir que algunos niños narren el evento a escribir y en el pizarrón o en papel tomar nota de los aspectos más relevantes. |
| Algunos niños acaparan el uso de la palabra y otros no participan. | <ul style="list-style-type: none"> • Acordar con el grupo las reglas de participación. Hacer notar la falta de participación de algunos niños y animarles a que lo hagan. Moderar las participaciones de aquellos que desean hacerlo de manera continua. |

Es importante recordar que por ello, la evaluación del proyecto debe ser continua y realizada de manera periódica, especialmente al concluir cada una de las etapas, de manera que, antes de pasar a la siguiente, se asegure la comprensión y los aprendizajes de los alumnos para poder continuar con éxito.

4. El producto que hicimos ¿qué faltó y qué resultó adecuado?

Otra parte importante de la evaluación, como ya se dijo, es la valoración del producto.

Una vez concluido el proyecto, será necesario hacer una revisión final a la noticia redactada por el grupo; esta valoración incluso puede considerar el “impacto” de la publicación de la noticia; es decir, observar si es leída por otras personas, si es comentada, qué se comenta, etc. De este modo, algunos aspectos a considerar en la valoración final del producto pueden ser las siguientes:

CARACTERÍSTICAS/INDICADORES DE LA NOTICIA

La NOTICIA debe incluir:

- La respuesta a las 5 preguntas que se establecieron.
- La narración ordenada de los hechos.
- Las características de una noticia de la vida social.

Adicionalmente, sobre la forma debe:

- Tener un encabezado.
- Ilustraciones acordes al hecho referido.
- Pies de ilustraciones.
- Los elementos (contenido de la nota, encabezado, ilustraciones, etc. deben ser congruentes con el contenido).



Bibliografía

- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, México, SEP /Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1999), *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*, México, Paidós.
- SEP (1993), *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, México, SEP.
- SEP (2000), *Programas de estudio de Español. Educación primaria*, México, SEP.
- SEP (2009), *Español. Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*, México, SEP.
- SEP (2009) *Español. Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*, México, SEP.
- SEP (2009), *Programas de Estudio 2009. Sexto Grado. Etapa de Prueba. Educación Básica Primaria*, México, SEP.
- SEP (2009), *Reforma Integral de la Educación Básica 2009. Diplomado para Docentes de Primaria. Módulo 3, Evaluación para el aprendizaje en el aula*, México, SEP.
- SEP (2010), *Libro para el Docente. Español (versión electrónica)*, México, SEP.
- SEP (2011), *Programas de Estudio 2011. Sexto Grado. Educación Básica Primaria*, México, SEP.



Campo de formación

Pensamiento Matemático

Segundo grado



E NFOQUE DEL CAMPO FORMATIVO



Enfoque del Campo Formativo

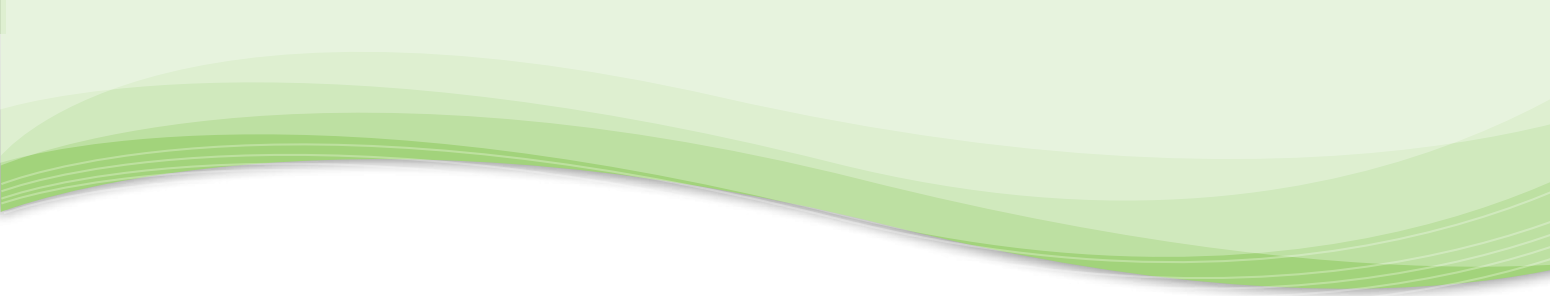
El tratamiento escolar de las matemáticas en los Planes y Programas de Estudio del 2011 se ubica en el campo de formación del *Pensamiento Matemático*, que contiene la consigna de desarrollar el pensamiento basado en el uso intencionado del conocimiento, lo que favorece la diversidad de enfoques así como, el apoyo en los contextos sociales, culturales y lingüísticos. Asimismo, aborda situaciones de aprendizaje con el objeto de encarar y plantear retos adecuados al desarrollo y el fomento al interés y gusto por las matemáticas en un sentido amplio a lo largo de la vida de los ciudadanos. En esta dirección, buscamos que las orientaciones pedagógicas y didácticas que ahora se presentan, destaquen estas formas de pensamiento matemático en estrecha relación con el desarrollo de competencias, el cumplimiento de estándares y la adopción del enfoque didáctico propuesto. Las y los profesores podrán, con base en su experiencia, mejorar y enriquecer las orientaciones propuestas.

Como se ha estado haciendo desde hace algunos años en el nivel de educación secundaria, y en aras de articular los distintos niveles, se ha introducido en la educación primaria la organización de la asignatura de matemáticas a través de tres ejes: *Sentido numérico* y *pensamiento algebraico*; *Forma, espacio y medida* y, *Manejo de la información*, los cuales se caracterizan por los temas, enfoques y expectativas a desarrollar. Dada la naturaleza transversal del saber matemático, resulta significativo destacar que, debido a ello, habrá nociones y procesos matemáticos que se presentan en varios ejes y en distintas temáticas. Las diferencias de tratamiento se podrán reconocer a través del uso que se hace de ellas, mediante las representaciones y contextos de aplicación.

Otro punto a señalar, relacionado con el manejo de temas y contenidos, es que aun dentro de un mismo eje es posible reconocer el tipo de *pensamiento matemático* que demanda la actividad a tratar, ya que de esto dependerá el significado que adquieran las herramientas matemáticas construidas. Por ejemplo, el eje de *manejo de la información* incluye temas y contenidos relacionados con la organización de la información en gráficas, es decir, el registro de las frecuencias de los eventos analizados y las situaciones cuyo estudio se asocia al desarrollo del pensamiento variacional y estocástico.

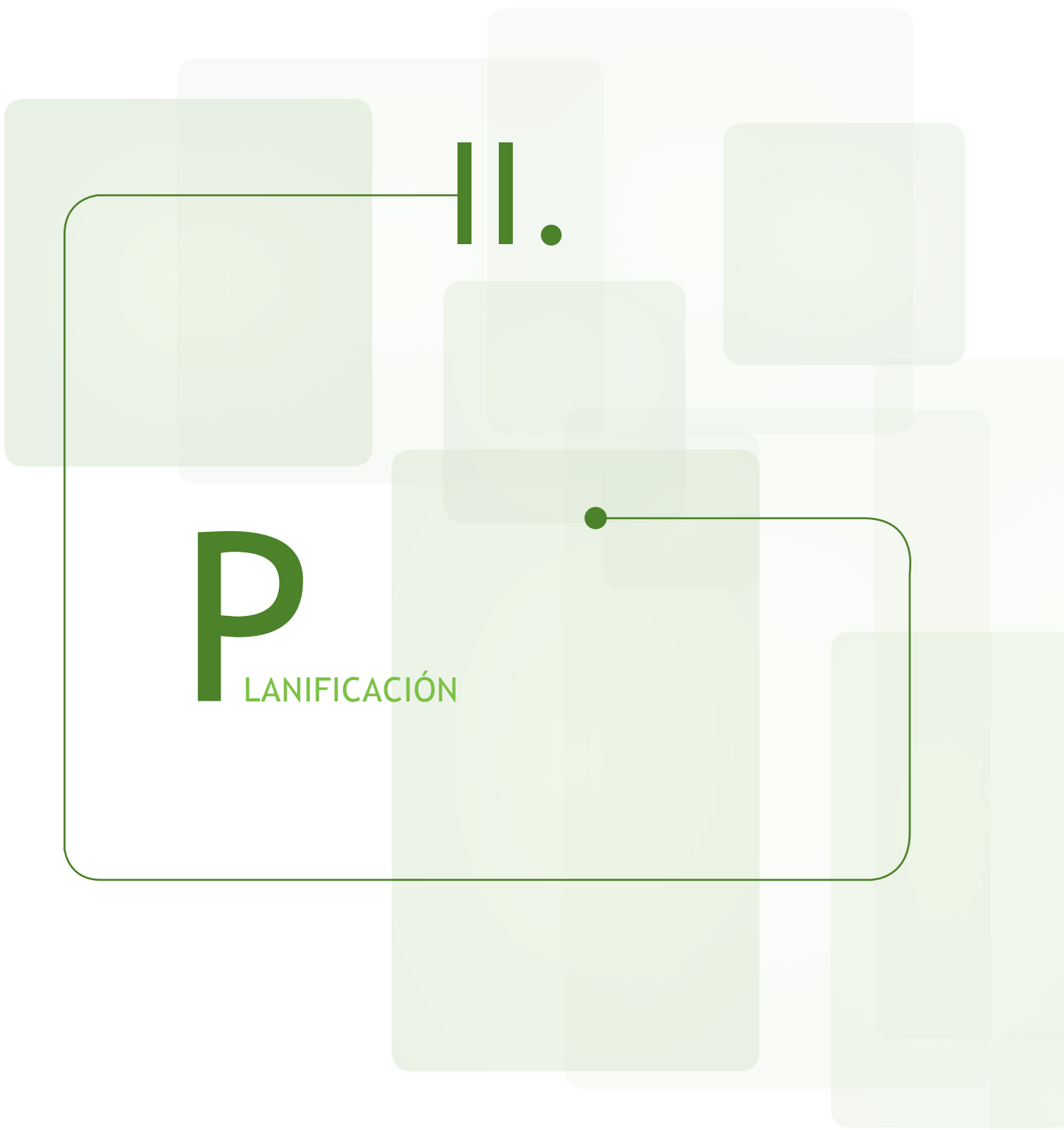
Estas dos ideas respecto de la matemática escolar (su naturaleza como herramienta *situada*) y sus consecuentes efectos en el aprendizaje (el tipo de pensamiento matemático que demanda) serán *parámetros* a considerar en la planeación, en la organización del ambiente de aprendizaje, en las consideraciones didácticas y, en la evaluación (Cantoral y Farfán, 2003).





||.

P
LANIFICACIÓN





Planificación

La elección de la situación de aprendizaje y la organización necesaria para su ejecución requieren de la planificación y la anticipación de los comportamientos (estrategias, habilidades y dificultades, entre otras) en las y los estudiantes para hacer de la experiencia, la base propicia para el desarrollo de competencias.

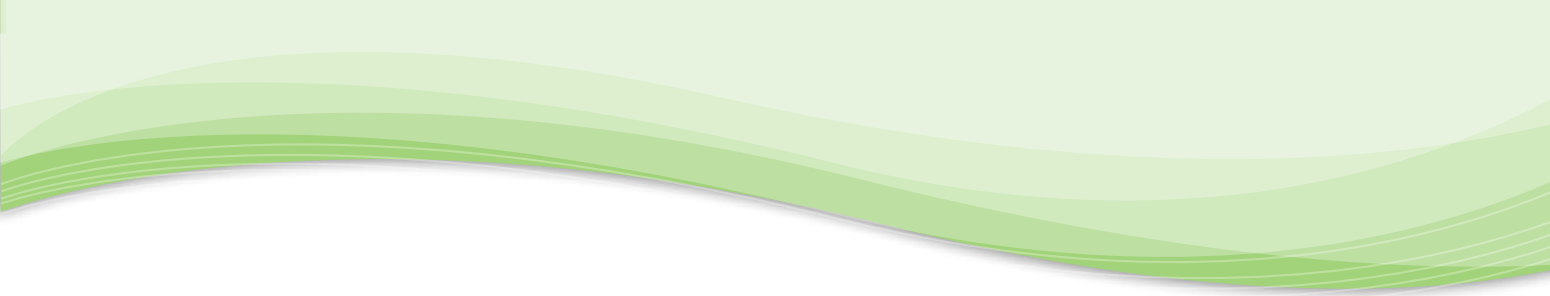
Por ejemplo, el uso de problemas prácticos, comúnmente llamados “de la vida real”, evoca al lenguaje cotidiano para expresarse y es a partir de éstas expresiones que se reconoce el fondo o base de los conocimientos, que pueden incluir también a los conocimientos matemáticos relacionados con el aprendizaje esperado.

El paso a una interpretación formal, usando lenguaje matemático, requiere de ejercicios de cuantificación, de registro, de análisis de casos y de uso de distintas representaciones para favorecer que todas las interpretaciones personales tengan un canal de desarrollo de ideas matemáticas. El respeto a las distintas maneras de pensar. En particular, será la misma práctica la que denotará la necesidad del empleo del lenguaje matemático específico, con el fin de comunicar los resultados de una actividad, argumentar y defender sus ideas y, utilizarlos para resolver nuevos desafíos, entre otras. Los resultados obtenidos por las y los estudiantes tendrán nuevas preguntas para provocar la *teorización*¹ de las actividades realizadas en la ejercitación previa, dando pie al uso de las nociones matemáticas escolares asociadas al tema y a los contenidos. Es decir, éstas entran en juego al momento de estudiar lo que se ha hecho, es decir, son herramientas que explican un proceso activo del estudiante y de ahí el sentido de la construcción del conocimiento, pues emergen como necesarios en su propia práctica.

¹ Se habla de teorizar desde el planteamiento de Moulines (2004) como la actividad humana de formar conceptos, principios y teorías con el propósito de comprender este mundo.

Una vez que se tenga cierto dominio del lenguaje y las herramientas matemáticas, es necesario ponerlos en funcionamiento en distintos contextos, lo cual favorece la identificación de sus funcionalidades. Sin embargo, es recomendable considerar contextos en los que la herramienta matemática sea insuficiente para explicar y resolver un problema. Por ejemplo, una vez construida la noción de proporcionalidad y dominadas las técnicas de cálculo del valor faltante, el cálculo de razón de proporcionalidad, etc., es necesario confrontar con aquellos sucesos que no son proporcionales, ya sea para profundizar en la comprensión de las mismas, como también, para generar oportunidades de introducir nuevos problemas.





III.

O

RGANIZACIÓN DE AMBIENTES
DE APRENDIZAJE





Organización de Ambientes de Aprendizaje

Realmente un ambiente de aprendizaje es un sistema complejo que involucra múltiples elementos de diferentes tipos y niveles, que si bien no se puede controlar por completo, tampoco se debe soslayar su influencia en el aula. Así, las variables sociales, culturales y lingüísticas, como equidad de género o respeto a la diversidad, deben ser atendidas con base en estrategias didácticas que den sustento a las situaciones de aprendizaje.

El reconocimiento de las particularidades de la población estudiantil, de sus diversos escenarios escolares, así como las posibilidades que ellos brindan serán los elementos fundamentales para preparar las acciones de clase. Por ejemplo, determinar si es posible usar algún material manipulable, o, ubicarse en los alternativos al salón de clases como pueden ser parques, jardines, mercados, talleres y patios. También se puede solicitar a las y los estudiantes hacer alguna búsqueda de datos fuera de la escuela (en periódicos o entrevistas a las personas más cercanas). Todos los estudiantes han de contar con los materiales y las herramientas suficientes para llevar a cabo las experiencias de clase.

Las y los estudiantes deben tener la experiencia del trabajo autónomo, el trabajo en grupos colaborativos y la discusión, así como también, la reflexión y la argumentación grupal, con el fin de propiciar un espacio en el cual el respeto a la participación, al trabajo y a la opinión de las y los compañeros, sean fomentados desde y por las y los propios estudiantes, bajo la intervención de la o el docente; dando así la oportunidad a reconocer como válidas otras formas de pensamiento. En las clases de matemáticas esto se evidencia cuando, por

ejemplo, los argumentos se presentan en formas (matemáticas) diversas, pero convergen en una misma idea. Las explicaciones y los argumentos en contextos aritméticos, pre algebraicos o gráficos habrán de valorarse por igual, y será con la intervención del profesor que se articulen para darle coherencia a los conceptos matemáticos.



Hacia una situación de aprendizaje

Los procesos del pensamiento matemático se llevan a cabo en el curso de una relación social, con la intención de producir aprendizajes, es decir, una relación que trata de aquello que las y los profesores se proponen enseñar en matemáticas y aquello que efectivamente sus estudiantes son susceptibles de aprender en ambientes específicos. Una situación de aprendizaje debe entenderse como el diseño didáctico intencional que logre involucrar al estudiante en la construcción de conocimiento. No toda actividad representa en sí, una situación de aprendizaje, lo será sólo en la medida que permita al estudiante encarar un desafío con sus propios medios, el desafío habrá de ser para el alumno una actividad que le permita movilizar sus conocimientos de base, previamente adquiridos, así como la construcción de un discurso para el intercambio que favorezca la acción. El reto, entonces, del diseño didáctico, consiste en lograr que el estudiante enfrente el problema o el desafío y pueda producir una solución, en la que confíe, pero - y esto es lo fino del diseño - que su solución sea errónea. Sólo en ese momento, el niño y la niña estarán en condiciones de aprender.

Es ante un fracaso controlado, que el alumno se plantea la pregunta: ¿por qué?, ¿qué falló? Esto significa que el diseño conducido por el docente debe permitir al estudiante un proceso de “recorrido a la inversa”, un proceso de reflexión sobre sus propias producciones. El pensamiento humano opera de este modo cuando el estudiante aprende.

Cuando se habla del pensamiento humano, del razonamiento, de la memoria, de la abstracción o más ampliamente de los procesos mentales, la mirada se dirige hacia la psicología y el estudio de las funciones mentales. Para los psicólogos las preguntas: ¿cómo piensan las personas?, ¿cómo se desarrollan los procesos del pensamiento? o, ¿en qué medida la acción humana adquiere habilidad en la resolución de ciertas tareas?, constituyen la fuente de reflexión y experiencia cotidiana. De manera que, el pensamiento como una de las funciones mentales superiores, se estudia sistemática y cotidianamente en diversos escenarios profesionales.

De qué se podría tratar entonces el pensamiento matemático. Se sabe por ejemplo que la psicología se ocupa de entender cómo aprende la gente, cómo realizan diversas tareas o cómo se desempeñan en sus actividades. De este modo, se usará el término “pensamiento matemático” para referir a las formas en que piensan las personas en relación a las matemáticas. Los investigadores sobre el pensamiento matemático se dedican a entender cómo se piensa un contenido específico en el caso de las matemáticas. Ellos se interesan por caracterizar o modelar los procesos de comprensión de los conceptos y procesos propiamente matemáticos.

282 Dado que la actividad humana involucra procesos de razonamiento y factores de experiencia cuando se desempeña alguna función, es importante que al hablar de pensamiento matemático se localice propiamente en el sentido de la actividad matemática como una forma especial de actividad humana, dentro y fuera del aula, porque esto es lo que propicia el desarrollo de competencias. De modo que debe existir un interés por entender las razones, los procedimientos, las explicaciones, las escrituras o las formulaciones verbales que el alumno construye para responder a una tarea matemática, así como descifrar los mecanismos mediante los cuales la cultura y el medio contribuyen en la formación de los pensamientos matemáticos. Es interesante entender, aun en el caso de que su respuesta a una pregunta no corresponda al conocimiento de su maestro las razones por las que su pensamiento matemático opera como lo hace. De este modo, se puede explicar con base en modelos mentales y didácticos, las razones por las que persistentemente los alumnos consideran que 0.3×0.3 es erróneamente 0.9 , aunque su profesor insistentemente les diga que es 0.09 .

En este sentido es que existe un interés por analizar las ejecuciones de los alumnos ante tareas matemáticas, tanto simples como complejas, en el aula o fuera de ella, para entender el proceso de construcción de los conceptos y procesos matemáticos y, al mismo tiempo, se entenderá que en esa labor, su propio pensamiento matemático está, también, en pleno curso de constitución y que el desarrollo de competencias sigue su curso.

Aunque esos hallazgos sobre el desarrollo del pensamiento matemático han jugado un papel fundamental en el terreno de la investigación contemporánea, la currícula en matemáticas y los métodos de enseñanza han sido inspirados durante mucho tiempo, sólo por

ideas que provienen de la estructura de las matemáticas formales organizadas en contenidos escolares y por métodos didácticos fuertemente apoyados en la memoria y en la algoritmia. Sin embargo, es justo donde con frecuencia el estudiante se encuentra imposibilitado de percibir los vínculos que tienen los procedimientos con las aplicaciones más cercanas a su vida cotidiana y se priva entonces de experimentar sus propios aprendizajes en otros escenarios distintos a los que le provee su salón de clase.

En el caso que se pretenda describir el proceso de desarrollo del pensamiento matemático, se tendría que considerar que éste suele interpretarse de distintas formas, por un lado se le entiende como una reflexión espontánea que los matemáticos realizan sobre la naturaleza de su conocimiento y sobre la naturaleza del proceso de descubrimiento e invención en matemáticas. Por otra, se entiende al pensamiento matemático como parte de un ambiente creativo en el cual los conceptos y las técnicas matemáticas surgen y se desarrollan en la resolución de tareas; finalmente, una tercera visión considera que el pensamiento matemático se desarrolla en todos los seres humanos en el enfrentamiento cotidiano a múltiples tareas. Aquí se encuentra la idea de competencia que interesa desarrollar con estas orientaciones, es decir, mirar a la matemática un poco más allá que los contenidos temáticos. O sea, explorar este conocimiento en el uso de la vida diaria.

Desde esta última perspectiva, el pensamiento matemático no está enraizado ni en los fundamentos de la matemática ni en la práctica exclusiva de los matemáticos, sino que trata de todas las formas posibles de construir ideas matemáticas incluidas aquellas que provienen de la vida cotidiana. Por tanto, se asume que la construcción del conocimiento matemático tiene muchos niveles y profundidades, por citar un ejemplo, se puede elegir el concepto de volumen, el cual está formado de diferentes propiedades y diferentes relaciones con otros conceptos matemáticos; los niños de entre 6 y 7 años suelen comparar recipientes, quitar y agregar líquido de dichos recipientes y medir de algún modo el efecto de sus acciones sobre el volumen, aunque la idea de él no esté plenamente construida en su pensamiento. En tanto que algunas propiedades tridimensionales del volumen de los paralelepípedos rectos o los prismas, como por ejemplo el cálculo de longitudes, áreas y volúmenes son tratadas en la escuela cuando los niños y las niñas son mayores, de manera que, el pensamiento matemático

sobre la noción de volumen se desarrolla a lo largo de la vida de los individuos. Por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la escuela debería de tomar en cuenta dicha evolución.

Dado que para un profesor, enseñar se refiere a la creación de las condiciones que producirán la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes; para un estudiante, aprender, significa involucrarse en una actividad intelectual cuya consecuencia final es la disponibilidad de un conocimiento.

Desde esta perspectiva, la forma de aprender matemáticas no puede ser reducida a la mera copia del exterior, o bien, a su duplicado. Sin duda, debe entenderse que, es el resultado de sucesivas construcciones cuyo objetivo es garantizar el éxito de una actuación ante una cierta situación. Una implicación educativa de este principio consiste en reconocer que todavía hay mucho que aprender al analizar los propios procesos de aprendizaje de los alumnos. Nos debe importar por ejemplo, saber cómo los niños y las niñas operan con los números, cómo entienden la noción de ángulo o de recta, cómo construyen y comparten significados relativos a la noción de suma o resta o cómo ellos se explican a sí mismos la noción espontánea de azar.

Esta visión rompe con el esquema clásico de enseñanza según el cual, el maestro enseña y el alumno aprende. Estos métodos permiten explorar y usar para una enseñanza renovada, las formas naturales o espontáneas en que los estudiantes piensan en relación a las matemáticas.

El papel del profesor es, en esta perspectiva, mucho más activo, pues a diferencia de lo que podría creerse, sobre él recae mucho más la responsabilidad del diseño y coordinación de las situaciones de aprendizaje.

En esas actividades, los alumnos usan “teoremas” como herramientas, aunque no sean conscientes de su empleo. Por ejemplo, ante la pregunta del maestro de cuánto es 11 por 11, un joven puede dar una respuesta menor que 110. Otro alumno dice, esa respuesta no puede ser correcta, pues 11 por 10 es 110 y él ha obtenido algo menor que 110. Este argumento exhibe el uso del teorema si $c > 0$ y $a < b$, entonces $ac < bc$. En este momento, el saber opera al nivel de herramienta, pues no se ha constituido como un resultado general aceptado

socialmente entre los estudiantes en su clase. En otro momento, ellos lograrán escribir y organizar sus hallazgos y en esa medida, reconocer resultados a un nivel más general. En este sentido, la evolución de lo oral a lo escrito, es un medio para la construcción del significado y para el aprendizaje matemático.

Esto presupone que la intervención del profesor, desde el diseño y la planeación, hasta el momento en que se lleva a cabo la experiencia en el aula, se presente para potenciar los aprendizajes que lograrán las y los estudiantes, es decir, para tener control de la actividad didáctica y del conocimiento que se construye (Alanís et al, 2008).





Consideraciones didácticas

En una situación de aprendizaje, las interacciones son específicas del saber matemático en juego, es decir, los procesos de transmisión y construcción de conocimiento se condicionan por los usos y los significados de dicho saber.

Los procesos de transmisión de conocimiento, vía la enseñanza, están regulados por el Plan de estudios, los ejes, los temas, los contenidos, las competencias y, actualmente, por los estándares que en conjunto orientan hacia el cómo enseñar un saber matemático particular. Hablar de didáctica en este campo formativo conlleva a considerar también cómo se caracteriza el proceso de construcción por parte de las y los estudiantes, es decir, reconocer las manifestaciones del aprendizaje de saberes matemáticos específicos.

Ejemplificando a grandes rasgos la noción de proporcionalidad se encuentran dentro de los tres ejes, en sus temas y sus contenidos, elementos que orientan su enseñanza, a saber: tipos de problemas, situaciones contextualizadas, lenguaje y herramientas matemáticas, entre otros. Se reconoce el desarrollo del pensamiento proporcional, en la y el estudiante cuando identifica, en un primer momento, una relación entre cantidades y la expresa como 'a más-más' o 'a menos-menos'. La situación problema y la intervención del profesor lo confrontan con un conflicto para que reconozca que también hay proporcionalidad en una relación 'a más-menos' o, en una 'a menos-más'. Para validar las relaciones identificadas será necesario plantear a la y al estudiante actividades que favorezcan la identificación del cómo se relacionan éstas, con el objetivo de caracterizar formalmente la proporcionalidad y el uso de técnicas como la regla de tres.

En conclusión, es importante que la o el docente reconozca, en el estudiante, las construcciones que son propias del aprendizaje esperado. Una fuente importante de recursos de apoyo para identificarlas son las revistas especializadas, varias de ellas enlistadas al final de las orientaciones.

La formación matemática que permite a los individuos enfrentar con éxito los problemas de la vida cotidiana depende, en gran parte, de los conocimientos adquiridos y de las habilidades y actitudes desarrolladas durante la Educación Básica. La experiencia que vivan los niños y adolescentes al estudiar matemáticas en la escuela, puede traer como consecuencias el gusto o rechazo, la creatividad para buscar soluciones o la pasividad para escucharlas y tratar de reproducirlas, la búsqueda de argumentos para validar los resultados o la supeditación de éstos al criterio del maestro.

El planteamiento central en cuanto a la metodología didáctica que se sugiere para el estudio de las matemáticas, consiste en utilizar secuencias de situaciones problemáticas que despierten el interés de los alumnos y los inviten a reflexionar, a encontrar diferentes formas de resolver los problemas y a formular argumentos que validen los resultados. Al mismo tiempo, las situaciones planteadas deberán implicar justamente los conocimientos y habilidades que se quieren desarrollar.

Los avances logrados en el campo de la didáctica de la matemática en los últimos años dan cuenta del papel determinante que desempeña el medio, entendido como la situación o las situaciones problemáticas que hacen pertinente el uso de las herramientas matemáticas que se pretenden estudiar, así como los procesos que siguen los alumnos para construir nuevos conocimientos y superar las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje. Toda situación problemática presenta obstáculos, sin embargo, la solución no puede ser tan sencilla que quede fija de antemano, ni tan difícil que parezca imposible de resolver por quien se ocupa de ella. La solución debe ser construida, en el entendido de que existen diversas estrategias posibles y hay que usar al menos una. Para resolver la situación, el alumno debe usar sus conocimientos previos, mismos que le permiten entrar en la situación, pero el desafío se encuentra en reestructurar algo que ya sabe, sea para modificarlo, para ampliarlo, para rechazarlo o para volver a aplicarlo en una nueva situación.

El conocimiento de reglas, algoritmos, fórmulas y definiciones sólo es importante en la medida en que los alumnos lo puedan usar hábilmente para solucionar problemas y que lo puedan reconstruir en caso de olvido. De ahí que su construcción amerite procesos de estudio más o menos largos, que van de lo informal a lo convencional, tanto en relación con el lenguaje como en las representaciones y procedimientos. La actividad intelectual fundamental en estos procesos se apoya más en el razonamiento que en la memorización. Sin embargo, esto no significa que los ejercicios de práctica o el uso de la memoria para guardar ciertos datos como las sumas que dan diez o los productos de dos dígitos no se recomienden, al contrario, estas fases de los procesos de estudio son necesarias para que los alumnos puedan invertir en problemas más complejos.

A partir de esta propuesta, tanto los alumnos como el maestro se enfrentan a nuevos retos que reclaman actitudes distintas frente al conocimiento matemático e ideas diferentes sobre lo que significa enseñar y aprender. No se trata de que el maestro busque las explicaciones más sencillas y amenas, sino de que analice y proponga problemas interesantes, debidamente articulados, para que los alumnos aprovechen lo que ya saben y avancen en el uso de técnicas y razonamientos cada vez más eficaces.

Posiblemente el planteamiento de ayudar a los alumnos a estudiar matemáticas sustentadas en actividades de estudio basadas en situaciones problemáticas cuidadosamente seleccionadas resultará extraño para muchos maestros acostumbrados a la idea de que su papel es enseñar, en el sentido de transmitir información. Sin embargo, vale la pena intentarlo, pues abre el camino para experimentar un cambio radical en el ambiente del salón de clases y proporciona la oportunidad de que se aprecie que los alumnos piensan, comentan, discuten con interés y aprenden, mientras que el maestro revalora su trabajo como docente. Este escenario no se encuentra exento de contrariedades y para llegar a él, hay que estar dispuesto a superar grandes desafíos como los siguientes:

- a) **Lograr que los alumnos se acostumbren a buscar** por su cuenta la manera de resolver los problemas que se les plantean, mientras el maestro observa y cuestiona localmente en los equipos de trabajo, tanto para conocer los procedimientos y argumentos que se ponen en juego, como para aclarar ciertas dudas, destrabar procesos y lograr que los

alumnos puedan avanzar. Aunque habrá desconcierto al principio, tanto de los alumnos como del maestro, vale la pena insistir en que sean los estudiantes quienes encuentren las soluciones. Pronto se empezará a notar un ambiente distinto en el salón de clases, esto es, los alumnos compartirán sus ideas, existirán acuerdos y desacuerdos, se expresarán con libertad y no habrá duda de que reflexionan en torno al problema que tratan de resolver.

- b) **Acostumbrarlos a leer y analizar los enunciados de los problemas.** Leer sin entender es una deficiencia muy común cuya solución no corresponde únicamente a la comprensión lectora de la asignatura de español. Muchas veces los alumnos obtienen resultados diferentes que no por ello son incorrectos, sino que corresponden a una interpretación distinta del problema, de manera que es necesario investigar la forma en la que los alumnos interpretan la información que reciben de manera oral o escrita.
- c) **Lograr que los alumnos aprendan a trabajar en equipo.** El trabajo en equipo es importante porque ofrece a los alumnos la posibilidad de expresar sus ideas y de enriquecerlas con las opiniones de los demás, porque desarrollan la actitud de colaboración y la habilidad para argumentar; además, de esta manera se facilita la puesta en común de los procedimientos que encuentran. Sin embargo, la actitud para trabajar en equipo debe ser fomentada por el maestro, quien debe insistir en que cada integrante asuma la responsabilidad de la tarea que se trata de resolver, no de manera individual sino colectiva. Por ejemplo, si la tarea consiste en resolver un problema, cualquier miembro del equipo debe estar en posibilidad de explicar el procedimiento que se utilizó.
- d) **Saber aprovechar el tiempo de la clase.** Se suele pensar que si se pone en práctica el enfoque didáctico que consiste en plantear problemas a los alumnos para que los resuelvan con sus propios medios, discutan y analicen sus procedimientos y resultados, no alcanza el tiempo para concluir el programa. Por lo tanto, se decide continuar con el esquema tradicional en el que el maestro “da la clase” mientras los alumnos escuchan aunque no comprendan. La experiencia muestra que esta decisión conduce a tener que repetir, en cada grado, mucho de lo que aparentemente se había aprendido. De manera que es más provechoso dedicar el tiempo necesario para que los alumnos adquieran conocimientos con significado y desarrollen habilidades que les permitan resolver diversos problemas y seguir aprendiendo.

e) **Superar el temor a no entender la manera en que piensan los alumnos.** Cuando el maestro explica la forma de resolver los problemas y los alumnos tratan de reproducir las explicaciones con algunos ejercicios, se puede decir que la situación está bajo control. Difícilmente surgirá en la clase algo distinto a lo que el maestro ha explicado, incluso, hay que decirlo, muchas veces los alumnos manifiestan cierto temor de hacer algo diferente a lo que hizo el maestro. Sin embargo, cuando el maestro plantea un problema y lo deja en manos de los alumnos, sin explicación previa de las reglas para resolverlos, usualmente surgen procedimientos y resultados diferentes, que son producto de la creatividad de los alumnos y de lo que saben hacer. Ante esto, el verdadero desafío para los profesores consiste en ayudarlos a analizar y socializar lo que ellos mismos produjeron.

Este rol del maestro es la esencia del trabajo docente como profesional de la educación en la enseñanza de las matemáticas. Ciertamente reclama un conocimiento profundo de la didáctica de la asignatura que “se hace al andar”, poco a poco, pero es lo que puede convertir a la clase en un espacio social de construcción de conocimiento.

Con el enfoque didáctico que se sugiere se logra que los alumnos construyan conocimientos y habilidades con sentido y significado, tales como saber calcular el área de triángulos o resolver problemas que implican el uso de números fraccionarios; pero también, un ambiente de trabajo que brinda a los alumnos, por ejemplo, la oportunidad de aprender a enfrentar diferentes tipos de problemas, a formular argumentos, a usar diferentes técnicas en función del problema que se trata de resolver y a usar el lenguaje matemático para comunicar o interpretar ideas.

Estos aprendizajes adicionales no se dan de manera espontánea, independientemente de la forma en la que se estudia y se aprende la matemática. Por ejemplo, no se puede esperar que los alumnos aprendan a formular argumentos si no se delega en ellos la responsabilidad de averiguar si los procedimientos o resultados, propios y de otros, son correctos o incorrectos. Dada su relevancia para la formación de los alumnos y siendo coherentes con la definición de competencia que se plantea en el plan de estudios, en los programas de matemáticas se utiliza el concepto de competencia matemática para designar a cada uno de estos aspectos, en tanto que, al formular argumentos, por ejemplo, se hace uso de conocimientos y habilidades, pero también entran en juego las actitudes y los valores, tales como aprender a escuchar a los demás y respetar las ideas de otros.



IV.

E VALUACIÓN




Evaluación

La evaluación es entendida como un proceso de registro de información sobre el estado del desarrollo de los conocimientos de las y los estudiantes, de las habilidades cuyo propósito es orientar las decisiones respecto del proceso de enseñanza en general y del desarrollo de la situación de aprendizaje en particular. En estos registros, vistos como producciones e interacciones de las y los estudiantes, se evaluará el desarrollo de ideas matemáticas, las cuales emergen en formas diversas: verbales, gestuales, icónicas, numéricas, gráficas y, por supuesto, a través de las estructuras escolares más tradicionales como por ejemplo, las fórmulas, las figuras geométricas, los diagramas y las tablas.

Para valorar la actividad del estudiante y la evolución de ésta, hasta lograr el aprendizaje esperado, será necesario contar con su producción en las diferentes etapas de la situación de aprendizaje. La evaluación considera si el estudiante se encuentra en la fase inicial, donde se pone en funcionamiento su fondo de conocimientos; en la fase de ejercitación, donde se llevan a cabo los casos particulares y se continúa o se confronta con los conocimientos previos; en la fase de teorización, donde se explican los resultados prácticos con las nociones y las herramientas matemáticas escolares; o, en la de validación de lo construido.

Es decir, se evalúa gradualmente la pertinencia del lenguaje y las herramientas para explicar y argumentar los resultados obtenidos en cada fase. En cada uno de los ejemplos en los que se ha trabajado, se hacen anotaciones particulares sobre la evaluación.



Durante un ciclo escolar, el docente realiza diversos tipos de evaluaciones: diagnósticas, para conocer los saberes previos de sus alumnos; formativas, durante el proceso de aprendizaje, para valorar los avances, y sumativas, con el fin de tomar decisiones relacionadas con la acreditación de sus alumnos.

Los resultados de la investigación han destacado el enfoque formativo de la evaluación como un proceso que permite conocer la manera en que los estudiantes van organizando, estructurando y usando sus aprendizajes en contextos determinados, para resolver problemas de distintos niveles de complejidad y de diversa índole. Desde el enfoque formativo, evaluar no se reduce a identificar la presencia o ausencia de algún fragmento de información para determinar una calificación, pues se reconoce que la adquisición de conocimientos por sí sola no es suficiente y que es necesaria también la movilización de habilidades, valores y actitudes para tener éxito, y que éste, es un proceso gradual al que se le debe dar seguimiento y apoyo.

En el nuevo Plan de estudios se establece que el docente es el encargado de la evaluación del aprendizajes de los alumnos de Educación Básica y, por tanto, es quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace las modificaciones necesarias en su práctica de enseñanza para que los alumnos logren los estándares curriculares y los aprendizajes esperados establecidos en el Plan de estudios. Por lo tanto, es el responsable de llevar a la práctica el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes.

Un aspecto que no debe obviarse en el proceso de evaluación es el desarrollo de competencias. La noción de competencia matemática está ligada a la resolución de tareas, retos, desafíos y situaciones de manera autónoma. Implica que los alumnos sepan identificar, plantear y resolver diferentes tipos de problemas o situaciones. Por ejemplo, problemas con solución única, otros con varias soluciones o ninguna; problemas en los que sobren o falten datos; problemas o situaciones en los que sean los alumnos quienes planteen las preguntas. Se trata también de que los alumnos sean capaces de resolver un problema utilizando más de un procedimiento, reconociendo cuál o cuáles son más eficaces; o bien, que puedan probar la eficacia de un procedimiento al cambiar uno o más valores de las variables o el contexto del problema, para generalizar procedimientos de resolución.



Actitud hacia las Matemáticas

Con el propósito de fomentar una actitud positiva hacia las matemáticas en las y los estudiantes, se recomienda a la y al docente, la búsqueda, la exposición y la discusión de anécdotas históricas y noticias de interés para la sociedad actual. Esta propuesta busca darle a la matemática, un lugar en la vida del estudiante, en su pasado y en un posible futuro, mostrándolas como producto de la actividad humana en el tiempo y como una actividad profesional que acompaña al mundo cambiante en el que vivimos (Buendía, 2010). En este sentido, las notas no necesariamente tienen que estar relacionadas con el tema abordado en clase, pero sí tienen que relacionarse con problemáticas sociales que afecten la vida del estudiante.



V.

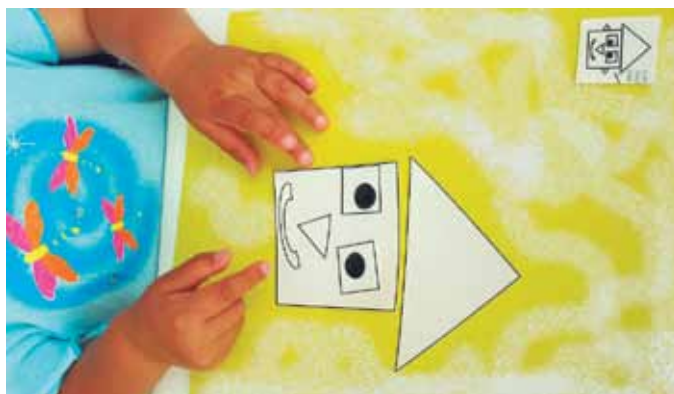
O

RIENTACIONES PEDAGÓGICAS
Y DIDÁCTICAS. EJEMPLOS



Orientaciones Pedagógicas y Didácticas. Ejemplos

El diseño de una situación de aprendizaje comprende una revisión y análisis del programa de matemáticas, a fin de determinar y diferenciar las competencias matemáticas, los aprendizajes esperados, la relación con los estándares y el contenido disciplinar que se desea desarrollen los alumnos por bloque temático. Implica además, la preparación de materiales y recursos que servirán de apoyo en el proceso de interacción entre los alumnos y el profesor con el saber matemático en juego, las formas de organización de la actividad matemática en el aula y la evaluación del proceso de enseñanza.



Las propuestas que se presentan corresponden a los aprendizajes esperados, estándares y contenido disciplinar siguientes:

Ejemplo 1: Bloque I. Problemas que implican el cálculo mental de sumas y restas.

| Aprendizajes esperados | Estándares | Contenido disciplinar |
|--|--|---|
| Bloque I | | |
| Determina la cardinalidad de colecciones numerosas representadas gráficamente. | Identificar los recursos más pertinentes para llevar a cabo un cálculo: mental o escrito. | Decide qué estrategias son más convenientes para llevar a cabo un cálculo mental (por ejemplo, el redondeo de cantidades) al resolver un problema o bien las construye. |
| | Sumar y restar números mentalmente, empleando una serie de estrategias y registrar la adición y la resta de números con uno y dos dígitos utilizando símbolos apropiados | Construye un repertorio de resultados de sumas y restas que facilitan el cálculo mental (descomposiciones aditivas de los números, complementos a 10, etcétera). |
| Eje: Sentido numérico y pensamiento algebraico Tema: Cálculo Competencias matemáticas: Resolver problemas de suma y resta utilizando diversos procedimientos, validar procedimientos y resultados, manejar técnicas eficientemente. | | |

Ejemplo 2: Bloque II. Identifica las características de figuras planas, simples y compuestas, como resultado de las transformaciones que llevan a cabo sobre el tangram chino (**recortable 2**), así como la reproducción de las formas geométricas que conforman el tangram chino.

| Aprendizajes esperados | Estándares | Contenido disciplinar |
|--|--|---|
| Bloque II | | |
| Identifica las características de figuras planas, simples y compuestas. | Dibujar figuras y patrones bidimensionales y conocer algunas características de las figuras bidimensionales, distinguiendo entre líneas rectas y curvas. | Compara y ordena figuras por la forma de sus lados. |
| Ejes: Forma, espacio y medida, Sentido numérico y pensamiento algebraico Tema: Figuras bidimensionales. Competencias matemáticas: Resolver problemas basados en transformaciones geométricas básicas, validar procedimientos y resultados, manejar técnicas eficientemente. | | |

EJEMPLO 1

Con la siguiente situación de aprendizaje los alumnos desarrollan el sentido de número y mejoran su comprensión de las relaciones numéricas, al entender los procedimientos que les permitirán solucionar un problema. El contexto de la situación, la resolución de un problema que implica el cálculo mental de sumas y restas, mediante el cual los alumnos desarrollan de manera explícita prácticas de cálculo y se les sitúa a controlar sus resultados.

El cálculo mental

El cálculo mental se caracteriza por el uso de métodos de cálculo alternativos a los de columnas. Estos métodos encuentran su fundamento en las propiedades de las operaciones y en las propiedades de los números derivadas de los principios del sistema de numeración de base diez. Lo mismo ocurre con los métodos de cálculo escrito. Pero no hay nada en estas propiedades y principios que diga que unos son para hacer de cabeza y otros para hacer con lápiz y papel (Gómez, 2005).

FASE 1

El maestro invita a los alumnos a jugar a resolver problemas en parejas. Para motivarlos, les dice que habrá más de un equipo ganador. Las reglas del juego las explica cada vez que pasan de una etapa de trabajo a otra, así se los hace saber. En esta fase, les explica que:

1. Planteará el problema oralmente. Mientras tanto, deberán escuchar con mucha atención porque lo van a memorizar.
2. A la voz de ¡ALTO! deben iniciar la reflexión y discusión con su pareja de equipo, sobre la solución del problema. Les dice que trabajarán durante cinco minutos en esta etapa sin usar calculadora ni lápiz y tampoco su cuaderno.
3. A la siguiente vez que escuchen decir ¡ALTO! van a escribir los procedimientos y la respuesta en su cuaderno y lo levantarán.

La situación

El maestro propone oralmente el siguiente problema:

¿Cuánto dinero gastan si compran un cuaderno que cuesta \$25.00 y una gorra de \$ 79.00?

Fase 1: Actividad del maestro y de los alumnos

- Los alumnos escuchan con atención y memorizan la situación.
- Al inicio, el maestro motiva la reflexión y la discusión entre los alumnos sobre la forma de resolverla. Trabajan en esta etapa un tiempo de cinco minutos, mientras tanto, revisa la discusión de los equipos sin interrumpirlos.
- A los cinco minutos los alumnos escuchan al maestro decir ¡ALTO! y es el momento en que escriben los procedimientos y la respuesta en su cuaderno y los levantan.

Orientaciones didácticas. El maestro motiva a los alumnos a que escriban los procedimientos que llevaron a cabo mentalmente, así como la respuesta al problema. Con relación a la situación planteada, puede realizar los ajustes convenientes, sin modificar el propósito y conservando un grado de dificultad mayor al que se ha trabajado en clase.

FASE 2

El maestro le hace saber a los alumnos que pasará a sus lugares a revisar los procedimientos que realizaron y las respuestas a las que llegaron. También, que va a invitar a varios equipos para que expliquen sus procedimientos (sin importar si las respuestas de los alumnos son correctas o incorrectas, para que los demás las confronten). Los demás escucharán las conjeturas de sus compañeros y cómo las validan. Van a intervenir si están en desacuerdo con los procedimientos que realizaron o bien cuando tengan alguna duda.

Fase 2: Actividad del maestro y de los alumnos

- El maestro revisa las respuestas de todos los equipos (algunas podrán ser correctas y otras incorrectas).
- A invitación expresa del maestro, varios equipos explican alternadamente al grupo, el proceso que siguieron tanto de respuestas correctas como incorrectas.
- Cada equipo describe la sucesión de procedimientos que siguió. En los casos de errores, deben ser capaces de reconocerlos y explicar oralmente las razones por las que piensan que fallaron.
- Los otros alumnos escuchan y están listos para intervenir en caso de estar en desacuerdo, incluso si consideran que sus compañeros no fueron capaces de reconocer que fallaron.

- Motivados por su maestro, otros equipos con métodos de solución distinto a los que explicaron sus compañeros, los presentan al grupo.

Orientaciones didácticas. En esta etapa los alumnos manifiestan de manera explícita al validar sus conjeturas, aunque sin una denominación teórica muchas de las propiedades de los números y de las operaciones. Estas propiedades intervienen con el status de herramientas que guían sus cálculos, para seleccionar y argumentar las respuestas o corregir las inconsistencias. Aquí se desarrollan prácticas explícitas de cálculo y de control de resultados.

Uno o todos los miembros de un equipo podrían debatir o refutar la respuesta incorrecta que dio otro equipo y argumentar por qué. Un ejemplo hipotético:

Yo pienso que su resultado es incorrecto porque si sumamos $20 + 80 + 5$ son 105. Luego, si a 105 le quitamos el 1 con el que completamos el 80 queda 104 y él encontró un número menor.

FASE 3

El maestro motiva a los alumnos para que comparen las estrategias que usaron al resolver el problema a valorar y las ventajas o desventajas que reconocen de usar una u otra estrategia.

Fase 3: Actividad del maestro y de los alumnos

- Como resultado de su interpretación a la situación, los alumnos reconocen que puede resolverse de más de una manera. Comparan los métodos que usaron y desde su perspectiva, reconocen las ventajas y desventajas y las declaran (redondear una cantidad, por ejemplo para después restar el número con el que lo hizo).
- El maestro escucha las explicaciones de los alumnos. Al terminar la discusión, los motiva para que escriban las estrategias que usaron sus compañeros en la solución del problema.

Otra estrategia de solución que podría aparecer es la siguiente:

Yo redondeé el 79... a 80. Luego, sumé $80 + 20$ y me dio 100, después, a 100 le sumé 5 y me dio 105. A 105 le quité el 1 con el que redondeé el 79 y me quedó 104.

Orientaciones didácticas. Aun cuando se entiende de dónde proviene el número 20 en el procedimiento anterior, es importante que los alumnos presenten sus explicaciones. En esta etapa se espera reconozcan explícitamente, aunque sin una denominación teórica, las ventajas de propiedades como la descomposición aditiva de los números y de las restas asociadas a ellas. Es importante, además, que a lo largo de su experiencia con las matemáticas, los alumnos aprendan a usar el lenguaje apropiado para discutir los posibles resultados.

A partir de la discusión que generaron los alumnos de comparar las estrategias que usaron en la solución de la situación problema, el maestro los motiva para que acuerden qué equipos fueron los ganadores.

Orientaciones para la evaluación. La evaluación a lo largo de la situación se basa en:

- La interpretación del problema.
- El manejo apropiado de sumas y restas.
- El manejo adecuado de la descomposición aditiva de números y restas asociadas.
- Que reconozca las ventajas y desventajas del uso de determinada estrategia.
- La forma en la que comunica sus ideas, expone razones y discute con sus compañeros.

Para evaluar las competencias matemáticas, el maestro puede plantear a los alumnos que “adivinen números”. Además de que los alumnos se divierten, en estas “adivinanzas” van a recurrir a la relación entre la suma y la resta: dados dos elementos de una suma, hay que determinar el tercero. Ejemplo de una adivinanza que involucra este tipo de relaciones podría ser:

- Piensen un número.
- Agréguele 39 para que obtengas 90.
- ¿Qué número pensaron?
- ¿Cómo funciona el truco para adivinar el número?

EJEMPLO 2

Por medio de esta situación de aprendizaje los alumnos desarrollan el pensamiento geométrico y profundizan su comprensión de las propiedades y relaciones de formas geométricas simples

y compuestas al clasificarlas, ordenarlas y compararlas con base en atributos elementales, como el número de lados, la forma y tamaño. El contexto, son transformaciones como la composición y descomposición, así como la reproducción de las formas geométricas que conforman el tangram chino.

El tangram chino

El tangram es un recurso lúdico-manipulativo, útil en la profundización de propiedades de las formas geométricas planas y en las relaciones que se establecen entre ellas. El tangram, así como el geoplano, el doblado de papel y la cuadrícula (en trazo de figuras) prepara el estudio de la noción de superficie y área. La intención es que previo a que los alumnos midan con unidades de medida y determinen áreas mediante fórmulas, exploren cualidades como el *cambio de posición*, de *forma* y *la medida* de distintas superficies, por medio de la visualización y el tacto.

Una alternativa para el desarrollo de las actividades lúdicas matemáticas son los manipuladores virtuales interactivos, mediados por la tecnología, que se encuentran disponibles a través de la Web para ser usados libremente.

FASE 1

El maestro plantea un problema que implica el desarrollo de actividades lúdicas, para que los alumnos reconozcan propiedades y relaciones básicas de formas geométricas, al realizar sobre ellas diversas transformaciones. Plantea las actividades por etapas. En la primera, los alumnos clasifican, ordenan y comparan las piezas del tangram de acuerdo al número de lados y a su tamaño.

El problema

Van a jugar en parejas a agrupar todas las piezas del tangram chino (**recortable 2**), de acuerdo al número de lados. Ordenan las piezas de cada grupo de mayor a menor.

¿Cuántos grupos formaron con las piezas de tangram?

Describe todas las características que observes de las piezas que quedaron en cada grupo.

¿Puedes llamar a todas las piezas por su nombre? Si desconoces el nombre de alguna, coméntelo con su maestro.

¿Qué pieza de cada grupo es la más grande? ¿Qué pieza es la más pequeña?

Actividad del maestro y los alumnos durante la fase 1

- Los alumnos descomponen el tangram y organizan las piezas de acuerdo al número de lados.
- Ordenan las piezas de cada grupo de mayor a menor.
- Reflexionan y discuten sobre la superficie que ocupan las piezas.
- Discuten con sus compañeros la estrategia que siguieron al clasificar y ordenar las piezas.
- El maestro invita a varios equipos a que presenten su respuesta y expliquen su estrategia oralmente. Promueve argumentos sobre los lados de las formas geométricas que analizaron.

Orientaciones didácticas. En esta etapa se espera que los alumnos manifiesten de manera explícita, aunque sin una denominación teórica, muchas de las relaciones y propiedades de las formas geométricas: por el número de sus lados, su forma, y tamaño (grandes, medianas o pequeñas). Al nombrar las figuras, es posible que desconozcan el nombre de alguna de ellas (el romboide por ejemplo), es un buen momento para que el maestro les haga saber cómo se le conoce.

FASE 2

En esta etapa los alumnos identifican igualdades y diferencias en figuras compuestas por piezas del tangram.

La situación

Van a jugar a formar figuras como las siguientes, con las piezas del tangram.

Escribe el nombre de cada figura y el número de sus lados.



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

Número de lados

Número de lados

Número de lados

Número de lados

| | |
|-----------------|-----------------|
| Figura 1 | Figura 2 |
| Figura 3 | Figura 4 |

¿En qué figura utilizaste la menor cantidad de piezas del tangram?

¿En qué figura utilizaste la mayor cantidad de piezas del tangram?

¿Utilizaste alguna pieza igual a la de tu compañero?

Discute con tus compañeros la forma en la que podrías construir las figuras usando una cantidad diferente de piezas.

Discute con tus compañeros si puedes construir un rectángulo utilizando más de cuatro piezas.

Orientaciones didácticas. En esta etapa se espera que los alumnos manifiesten de manera explícita, aunque sin una denominación teórica, muchas de las relaciones y propiedades de las formas geométricas al identificar igualdades y diferencias sobre el número y tipo de piezas



Bibliografía

Usadas en la construcción de nuevas formas geométricas. Diferenciar además, entre una figura simple o una compuesta.

Orientaciones para la evaluación. La evaluación a lo largo de la situación se basa en:

- El manejo adecuado de la composición y descomposición de formas geométricas.
- Si diferencia entre formas geométricas simples y compuestas.
- Las relaciones y propiedades que reconoce con relación a las formas geométricas, tales como: número de lados, forma, tamaños al comparar tanto las figuras simples como las compuestas.
- La forma en la que comunica sus ideas, expone razones y discute con sus compañeros.
- Para evaluar las competencias matemáticas, el maestro puede proponer a los alumnos que jueguen a construir otras formas geométricas con el tangram. Además de que desarrollan su habilidad motriz e identifican relaciones entre las construcciones geométricas, se divierten.
- Alanís, J. A., Cantoral, R., Cordero, F., Farfán, R. M., Garza, A., Rodríguez, R. (2008, 2005, 2003, 2000), *Desarrollo del pensamiento matemático*, México, Editorial Trillas.
- Brousseau, G. (1997) "Theory of didactical situations in mathematics", *Didactique des mathématiques*, 1970-1990, Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Buendía, G. (2010), "Articulando el saber matemático a través de prácticas sociales. El caso de lo periódico", *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(4), 11-28.
- Cantoral, R., Farfán, R. (2003) "Matemática Educativa: Una visión de su evolución" *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* 6(1), 27-40.
- Gómez, B. (2005), "La enseñanza del cálculo mental", *Revista Iberoamericana de Educación Matemática* 4, 17-29.
- Moulines, C. (2004), "La metaciencia como arte", en J. Wagensberg (ed.), *Sobre la imaginación científica, Qué es, cómo nace, cómo triunfa una idea*; 41-62. Tusquets Editores.

Recursos de investigación e innovación didáctica

Correo del maestro. Revista para profesores de educación básica

<<http://www.correodelmaestro.com/>>



Bibliografía

Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa

<<http://www.clame.org.mx/relime.htm>>

Revista Educación Matemática

<<http://www.santillana.com.mx/educacionmatematica/>>

Boletim de Educação Matemática

<<http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/bolema/>>

Revista Latinoamericana de Etnomatemática

<http://www.etnomatematica.org/home/?page_id=31>

Revista EPSILON de la SAEM THALES

<<http://thales.cica.es/epsilon/>>

PNA. Revista de investigación en Didáctica de la Matemática

<<http://www.pna.es/>>

UNION. Revista Iberoamericana de Educación Matemática

<<http://www.fisem.org/web/union/>>

Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas

<<http://www.sinewton.org/numeros/>>

Revista Electrónica de Investigación en Educación de las Ciencias

<<http://reiec.sites.exa.unicen.edu.ar/>>

Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias

<<http://www.saum.uvigo.es/reec/>>

Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas

<<http://ensciencias.uab.es/>>

Revista Mexicana de Investigación Educativa

<<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php>>

Manipuladores virtuales

Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

<http://redescolar.ilce.edu.mx/educontinua/mate/lugares/tangram.htm>

Biblioteca Nacional de Manipulaciones Virtuales

http://nlvm.usu.edu/es/nav/category_g_3_t_1.html



Campo de formación

Exploración y comprensión
del mundo natural y social

Segundo grado



ENFOQUE DEL CAMPO FORMACIÓN



Enfoque del Campo de Formación Exploración y Comprensión del mundo natural y social en la Educación Primaria

En el Currículo 2011 se encomienda al campo de Formación Exploración y Comprensión del mundo natural y social, la integración de conocimientos de las disciplinas sociales y científicas en una propuesta formativa capaz de activar y conducir diversos esquemas de actuación comprometidos con los valores esenciales del razonamiento científico; de la mejora equilibrada y sustentable de la calidad de vida; y de la convivencia armónica entre los diferentes sectores de las sociedades locales y globales. En esta óptica, el campo de formación se convierte en un espacio propicio para la práctica, la reflexión y el análisis de las interacciones de estas dos áreas de conocimiento, que tradicionalmente se han abordado de manera diferenciada.

Si se les observa de manera general, las ciencias naturales y las ciencias sociales forman parte constituyente del mundo que nos rodea y de manera intuitiva y natural, el ser humano transita de una a otra en las actividades diarias: toma decisiones sobre qué productos consumir o no, con base en sus características alimentarias o químicas, se traslada en cuestión de minutos de espacios históricos (zócalos, catedrales, plazas, pirámides u otros) a entornos geográficos donde prima la modernidad, o participa en decisiones políticas sobre el manejo de residuos orgánicos e inorgánicos, por poner algunos ejemplos. El docente tiene la tarea de romper hábitos de pensamiento preestablecidos y prejuicios sobre los límites entre la ciencia y la vida social, para proponer situaciones de aprendizaje que logren articular el abordaje conjunto de temáticas cada vez más complejas.

Al diseñar la enseñanza en este campo, es importante observar la gradación y la profundidad de los aprendizajes esperados, a medida que los niños transitan de un grado, nivel y período a otro. Para ello, es necesario disponer de un conocimiento muy claro de los estándares de desempeño que se establecen en cada uno dado que enmarcan la propuesta formativa de cada grado. Con el fin de orientar la formación de una imagen global del proceso formativo, desde preescolar hasta secundaria y brindar a los niños una experiencia escolar con mayor continuidad. La siguiente tabla ofrece un panorama general de la progresión del aprendizaje de las competencias del campo a lo largo de la Educación Básica.



Es importante destacar que las estrategias de enseñanza de los valores, conocimientos y habilidades de este campo deben considerar los vínculos que tiende el Currículo 2011 con las asignaturas de los otros tres campos formativos.

En los siguientes apartados se proponen algunas ideas clave para el diseño y animación de ambientes propicios para el desarrollo del pensamiento científico, histórico y geográfico. Asimismo, se presentan algunas pautas para detonar la creatividad didáctica en la planificación, evaluación y conducción de clases de la asignatura que concreta la propuesta curricular del campo en el segundo grado de primaria.





Relaciones entre los estándares del período y los aprendizajes esperados de la asignatura

318

El Currículo 2011 define estándares de desempeño para las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias Naturales que, además de delinear los parámetros de evaluación de los aprendizajes y orientar la definición de los criterios de acreditación escolar, perfilan el horizonte de la actuación docente en cada asignatura.

En segundo grado de Primaria, el programa de la asignatura Exploración de la naturaleza y la sociedad, reúne los contenidos y aprendizajes esperados de las tres disciplinas del campo formativo, de las cuáles, sólo Ciencias Naturales presenta estándares de desempeño. Esta situación permite precisar los niveles de dominio de los conceptos y de las habilidades de razonamiento científico que habrán de lograr los alumnos y, en cierto modo, delimita los significados y las tareas que pueden realizar los niños en los espacios de formación histórica y geográfica.



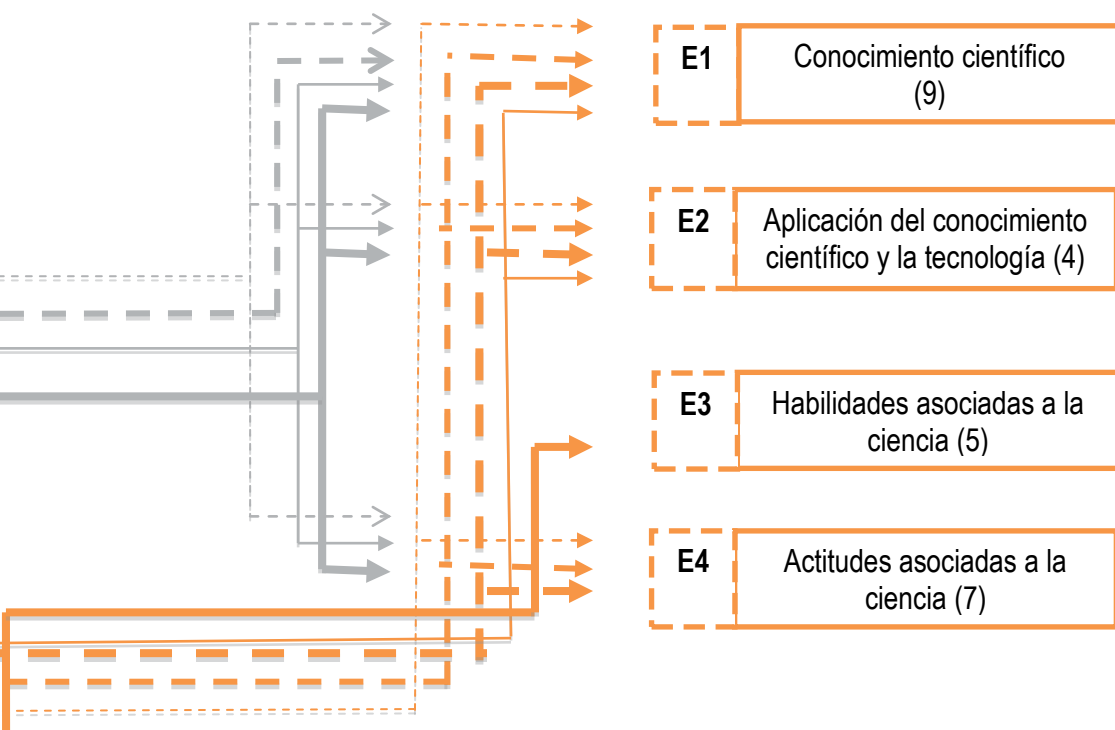
Segundo grado

| Primer bimestre | Segundo bimestre | Tercer bimestre | Cuarto bimestre | Quinto bimestre |
|--|---------------------------------|-----------------|--|--|
| Bloque 1 E1 (1, 2, 3, 4) E2 (4) E4 (2) | Bloque 2 E1 (2, 5, 9) | Bloque 3 | Bloque 4 E1 (6) E2 (1, 2, 4) E4 (1, 2) | Bloque 5 E1 (6, 7, 8) E2 (1, 2, 3, 4) E4 (1, 2, 4) |

| Bloque 1 E1 (3, 4) E2 (4) E4 (2) | Bloque 2 E1 (2, 6, 8) E2 (3) E4 (4, 5, 6) | Bloque 3 E1 (8) E2 (1, 2) E4 (1) | Bloque 4 E1 (5, 7, 9) E2 (1) | Bloque 5 E3 (2) |
|--|---|--|---|---------------------------|
| Primer bimestre | Segundo bimestre | Tercer bimestre | Cuarto bimestre | Quinto bimestre |

Tercer grado

Estándares del segundo periodo



En el caso de las Ciencias Naturales es conveniente que el docente identifique las interacciones entre los aprendizajes esperados de los primeros bloques del segundo grado con los aprendizajes esperados del primer grado, como una orientación general para definir el punto de partida de sus estrategias de enseñanza; de igual manera, al proyectar los alcances de los aprendizajes esperados con los estándares establecidos para el segundo período de la Educación Básica, el docente podrá decidir con mayor certeza la gradualidad y las intenciones de cada episodio del trabajo en el aula.

El diagrama 1 describe las relaciones de los aprendizajes esperados del grado con los estándares del segundo periodo. Se observa que la formación en el primer grado de primaria asocia la exploración intuitiva de algunos conceptos y tareas de descripción de fenómenos principalmente biológicos, con el proceso de alfabetización inicial. Esta imagen puede apoyar el diseño de instrumentos y estrategias de evaluación diagnóstica, así como la planificación de lecciones de nivelación y fortalecimiento para los alumnos rezagados.

En el otro extremo, las relaciones de los aprendizajes esperados del segundo grado con los estándares del segundo período permiten observar el fortalecimiento de los conocimientos adquiridos en el curso anterior, la introducción de temas de física y tecnología, el acento en el cuidado de la salud, y sobre todo, la formación de conocimientos y actitudes para la prevención de accidentes.

Además de ofrecer un modelo de lectura de los programas y los estándares de desempeño, el diagrama permite ubicar los conceptos científicos de difícil comprensión para los alumnos, identificar los conocimientos precedentes, valorar los impactos en los niveles de dominio de competencias más complejas y reconocer las oportunidades de fortalecimiento en otros bloques del curso escolar. También se puede usar como un referente en el diseño de estrategias de integración de equipos de aprendizaje colaborativo para facilitar el apoyo entre los alumnos más avanzados y los que presentan algunos errores o deficiencias.

II.

323

A

MBIENTES DE APRENDIZAJE
PROPICIOS PARA DESARROLLAR LAS
COMPETENCIAS DEL CAMPO



Ambientes de aprendizaje propicios para desarrollar las competencias del campo

La Articulación de la Educación Básica destaca la importancia de diseñar ambientes que faciliten el desarrollo de competencias. En el caso de las competencias científicas y sociales, más que el acondicionamiento físico y material de las aulas, los ambientes requieren el diseño cuidadoso de las interacciones entre los alumnos, con los recursos, el docente y la comunidad donde viven.

Aún cuando puede parecer una tarea sencilla y rutinaria para todo maestro de primaria, en la práctica el diseño de ambientes para el aprendizaje de las Ciencias naturales y sociales necesita considerar varios aspectos. En el plano curricular, hay que precisar los significados de los conceptos científicos y describir las habilidades que participan en el logro de los aprendizajes esperados; respecto de la intervención didáctica, hay que seleccionar las tareas de lectura, observación y razonamiento que pueden movilizar las percepciones y los hábitos de pensamiento previos de los alumnos. De igual manera, es necesario decidir los momentos y los temas más adecuados para cuestionar, monitorear y dirigir las actuaciones individuales y la dinámica de aprendizaje de cada grupo escolar.

De acuerdo con el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), siglas en inglés, la competencia científica se define como la capacidad de utilizar el conocimiento y los procesos científicos, no sólo para comprender el mundo natural, sino para intervenir en la toma de decisiones que lo afectan. Incluye una serie de actitudes, creencias, orientaciones motivadoras, criterios de autoeficacia, valores y acciones que se desarrollan a lo largo de un

proceso formativo continuo que abarca desde la educación preescolar hasta el término de la secundaria, y que se estructura alrededor de tres dimensiones: los conocimientos o conceptos científicos, los procesos y las situaciones o contextos.

Por lo general, los niños que cursan los primeros grados de la escuela primaria escuchan los términos científicos como palabras extrañas -pues no se usan en el hogar ni en la comunidad— y muchas veces sin sentido, porque no se aplican a las cosas que ven y oyen cotidianamente. De ahí la importancia de pensar en los contextos donde se usan los conceptos y se realizan las prácticas de razonamiento que habrán de aprender los alumnos, a fin de modelar situaciones creíbles y retadoras que amplíen su percepción y entendimiento del mundo.

El diseño de situaciones de aprendizaje pone en juego los conocimientos del docente sobre los procesos cognitivos que se activan, desarrollan y corrigen durante la comprensión de conceptos y la solución de problemas científicos, históricos y geográficos. En el segundo grado de primaria, la exploración del mundo natural y social ubica a la persona en su entorno inmediato, por lo que, el diseño de las situaciones de aprendizaje necesita colocar al alumno en el centro del análisis; esto es, implicarlo en la observación, aceptación y aprecio por el mundo que lo rodea, a partir de las relaciones espacio-temporales del propio cuerpo y el de los demás. Es en esos contextos que pueden cobrar sentido conceptos como cuerpo y herencia, ciclos y procesos, componentes y cambios de sí mismo y de la naturaleza, entre otros.

Los ambientes de aprendizaje para comprender y usar la noción de cambio siguen ocupando un lugar importante en la formación científica, histórica y geográfica de los niños en el segundo grado de primaria. En esta etapa de la formación escolar, los procesos de conceptualización de los niños todavía dependen en buena medida del contacto con referentes ambientales, por lo que es importante usar el espacio físico del aula como fuente de información espacial, cronológica y material. La colocación intencionada de imágenes, palabras y símbolos sobre las paredes del aula, facilita la ubicación constante de los alumnos, mientras describen y comparan las ideas que van aprendiendo. Además, ayudan a consolidar los procesos de alfabetización inicial.



III.

O

RGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:
PLANIFICACIÓN



Organización pedagógica de la experiencia de aprendizaje: planificación

Considerando que se trata de una actividad articulada alrededor de intenciones formativas, todo maestro sabe que para lograr los aprendizajes esperados debe preparar las clases de ciencias naturales y sociales con anticipación, no es algo que pueda ser improvisado. La relación pedagógica que permite ayudar a otros a desarrollar nuevas capacidades, implica necesariamente la interacción situada de tres elementos en un contexto determinado: los alumnos, un objeto de conocimiento o materia y un docente que guíe. Esta relación triádica se organiza en torno a un eje didáctico entre el docente y la asignatura, del cual se deriva una serie de relaciones de mediación entre docente-alumno, alumno-alumno y alumno-recursos.

El eje didáctico consiste en la selección o diseño de las formas y caminos que permitirán conducir el desarrollo de las competencias pertinentes; lo cual implica, pero no se reduce, al dominio que un docente ha de tener sobre la materia. ¿Qué significados necesitan comprender los niños?, ¿cómo conseguirán desarrollar las competencias que establece el programa?, ¿con qué recursos cognitivos y afectivos cuentan actualmente para adquirir las habilidades de razonamiento?, ¿qué actividades son las más apropiadas para propiciar la comprensión de los conceptos?, son algunas preguntas que seguramente se hace el docente al planear las clases.

La actividad docente puede agruparse en tres grandes períodos o fases interconectadas: de preparación o pre-activa; de activación de la relación pedagógica o interactiva; y de verificación o post-activa. Esta imagen pone de relieve la estrecha relación entre las decisiones de planificación y evaluación de los aprendizajes.

Considerando que en la primera fase, el docente traza las rutas que ha de seguir cada alumno en la construcción de sus propios saberes, lo primero que conviene hacer es determinar qué operaciones de mediación se requieren. Al elaborar los planes de clase es importante tener claras las operaciones lógicas que guiarán la construcción de saberes de los niños (exponer, definir, explicar, deducir, concluir, etc.) y las operaciones estratégicas que él mismo debe realizar (preguntar, verificar, evaluar, animar y atraer la atención, entre otras).

Por eso, en el proceso de planificación no basta con enlistar las actividades que los alumnos realizarán para alcanzar los aprendizajes esperados, ni las temáticas a revisar; es necesario preparar preguntas que provoquen el interés, que representen verdaderos retos cognitivos y los motiven a encontrar múltiples respuestas a través de la observación, la experimentación, la exploración o la contrastación de información de diversas fuentes. En esta perspectiva, se sugiere que el docente diseñe juegos de preguntas para dirigir la percepción y el cuestionamiento de las situaciones previamente seleccionadas. Estas preguntas permiten entrar en contacto con el tema y explorar las respuestas más adecuadas, como: ¿en qué te pareces a tus hermanos, padres y abuelos?, o ¿por qué crees que algunas partes de tu cuerpo se parecen a la familia de tu padre y otras a la familia de tu madre?

Los planes de clase también deben dar la oportunidad para que los niños exploren los recursos que están a su alrededor, participen en un ambiente de confianza para preguntar mientras experimentan, confrontan y elaboran sus propias teorías y conclusiones. Por eso, es necesario imaginar y describir a detalle las interacciones que pueden fincar las bases de una cultura científica.

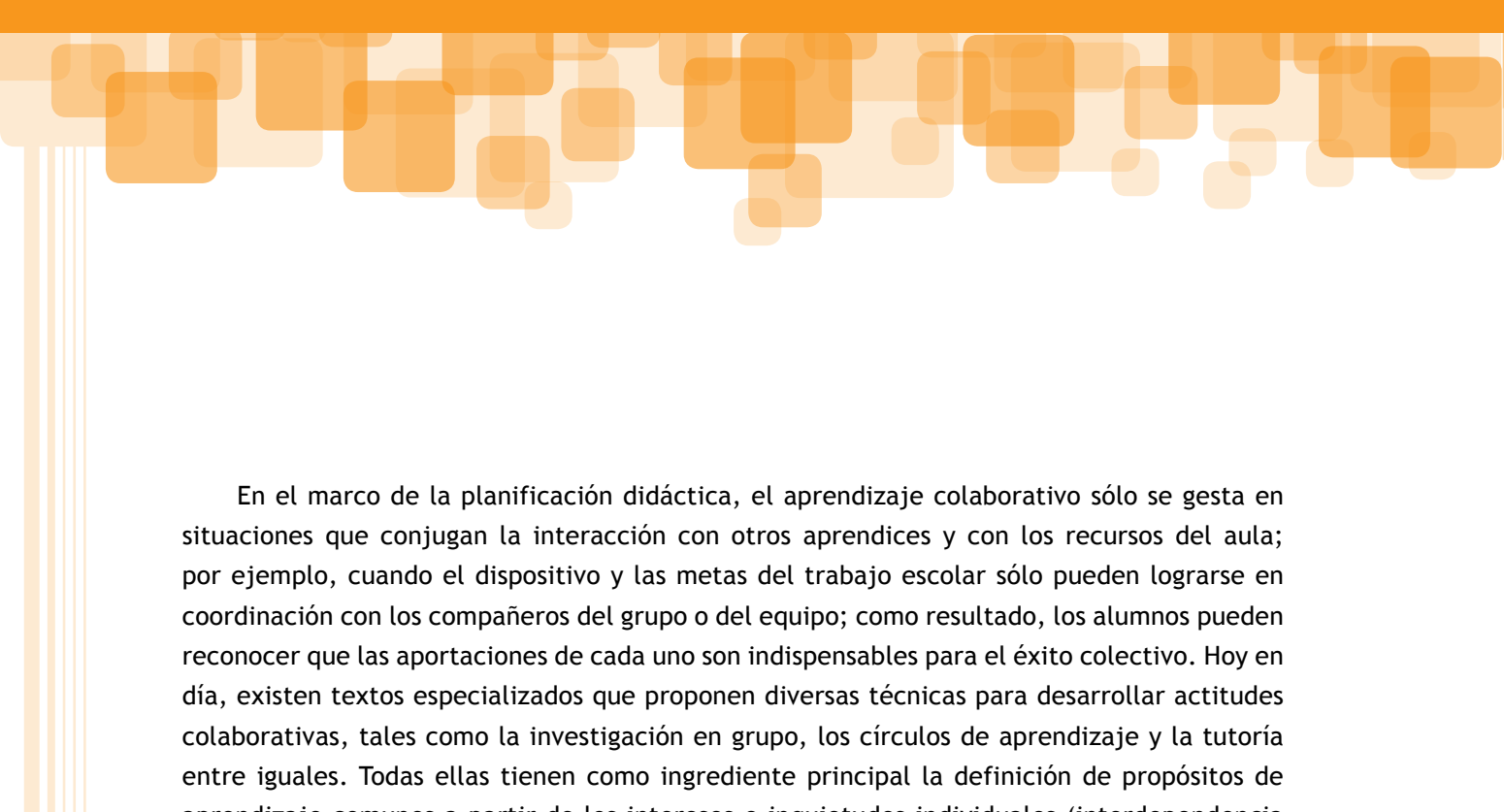
En lo que se refiere a la relación de mediación, el diseño de ambientes propicios para cuestionar las propias creencias, construir modelos explicativos y explorar el mundo natural y social requiere:

- a) Proponer tareas y retos reales: explorar un fenómeno, escribir un mensaje para un periódico escolar o resolver un problema;
- b) Cuidar que la solución de las tareas implique una práctica en el contexto natural real; y ,
- c) Dar al alumno la oportunidad de observar a otros niños o adultos, hacer lo que se espera que él aprenda.

La diferencia entre los estudiantes exitosos y los que no logran el estándar de una determinada competencia, no radica en la cantidad de conocimientos básicos y procedimientos estratégicos adquiridos, sino más bien, en su disposición a utilizarlos para el logro de nuevos conocimientos. En concordancia, la motivación no puede entenderse como aquella energía previa con la que hay que contar como requisito de entrada a las situaciones de aprendizaje; en el enfoque de enseñanza del Currículo 2011, la motivación se convierte en una dimensión intrínseca de las experiencias formativas. Al participar unos con otros, los niños aprenden a estar alerta a las ideas y experiencias de los demás y a "verse a sí mismos" como individuos capaces y obligados a comprometerse en el análisis crítico y en la resolución de problemas de su entorno natural y social.

Una vía para estimular y animar la construcción de los conocimientos históricos, geográficos y científicos es el aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1990) que, además de potenciar el rendimiento y la productividad de los alumnos, procura el desarrollo personal y social mediante la práctica del respeto y la consideración hacia los demás, mientras se aprende.





En el marco de la planificación didáctica, el aprendizaje colaborativo sólo se gesta en situaciones que conjugan la interacción con otros aprendices y con los recursos del aula; por ejemplo, cuando el dispositivo y las metas del trabajo escolar sólo pueden lograrse en coordinación con los compañeros del grupo o del equipo; como resultado, los alumnos pueden reconocer que las aportaciones de cada uno son indispensables para el éxito colectivo. Hoy en día, existen textos especializados que proponen diversas técnicas para desarrollar actitudes colaborativas, tales como la investigación en grupo, los círculos de aprendizaje y la tutoría entre iguales. Todas ellas tienen como ingrediente principal la definición de propósitos de aprendizaje comunes a partir de los intereses e inquietudes individuales (interdependencia positiva), la interacción cara a cara, el intercambio de roles (responsabilidad individual), y la autoevaluación.

No basta con reunir a los alumnos para que analicen un determinado tema o elaboren una actividad en equipos. El aprendizaje colaborativo implica un diseño más complejo que integra diversas habilidades:

- **Cognitivo-motoras:** en tareas de comprensión, razonamiento, ejecución de instrucciones orales y escritas, e incluso de memorización.
- **Afectivas:** para activar la motivación y el desarrollo del interés personal.
- **Metacognitivas:** en la detección y corrección de errores, el control de la ejecución y la conciencia del proceso.
- **Sociales:** indispensables en la comunicación con los demás y el conocimiento de otros.



VI.

O

RGANIZACIÓN PEDAGÓGICA DE LA
EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE:
EVALUACIÓN



Orientaciones generales para el campo

La evaluación que realiza el maestro de educación básica es una pieza esencial en el acompañamiento de los procesos de aprendizaje individual y colectivo. Por eso, es indispensable que los planes de clase se organicen en torno de los aprendizajes esperados y propicien el avance académico de los alumnos respecto de los estándares del período.

Antes de abordar los procesos y los instrumentos que corresponden al enfoque de enseñanza del campo formativo en el Currículo 2011, conviene precisar los diferentes momentos y tipos de evaluación que pueden usar los docentes en el contexto educativo y que por su intención, se verán reflejados en las actividades que realicen durante el proceso enseñanza- aprendizaje. En cada uno de ellos, el maestro obtiene información relevante para tomar diferentes decisiones sobre los procesos de aprendizaje: **evaluación diagnóstica**, **evaluación formativa** y **evaluación sumativa**; cada una con sus rasgos y características particulares.

Con la evaluación diagnóstica el docente genera datos sobre el nivel de dominio que alcanzaron los alumnos en grados o bloques precedentes, respecto de los nuevos aprendizajes que se propone iniciar. Esta evaluación se lleva a cabo al empezar un curso o al comenzar un nuevo bloque o tema, y difiere de la activación de conocimientos previos por la finalidad y la función que juega en el proceso de aprendizaje. Esta última enfoca las creencias y experiencias que el aprendiz posee y moviliza para comprender el significado de nuevas ideas, habilidades o actitudes; no son objeto de evaluación sino un recurso para conducir la construcción de conocimientos.

El referente para diseñar las estrategias y los instrumentos de evaluación diagnóstica se fija en los estándares del período precedente y en los aprendizajes esperados de bloques estudiados con anterioridad. En cada caso, el docente necesita identificar las habilidades y conceptos que constituyen un requisito indispensable para la adquisición del nuevo conocimiento. Con base en la información obtenida, el maestro puede ajustar o reorganizar sus planes de clase, elegir las estrategias didácticas más adecuadas y optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la práctica sistemática de estrategias de evaluación formativa permite dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos en algunos momentos clave del trabajo individual o grupal: permite identificar los logros y dificultades que presenta cada alumno durante la movilización de saberes, y apreciar los caminos que siguen los procesos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.

Si bien los momentos y las características de la evaluación formativa se definen en función de la orientación pedagógica del docente, conviene destacar algunas acciones que fortalecen el aprendizaje de conceptos y habilidades de razonamiento social y científico.

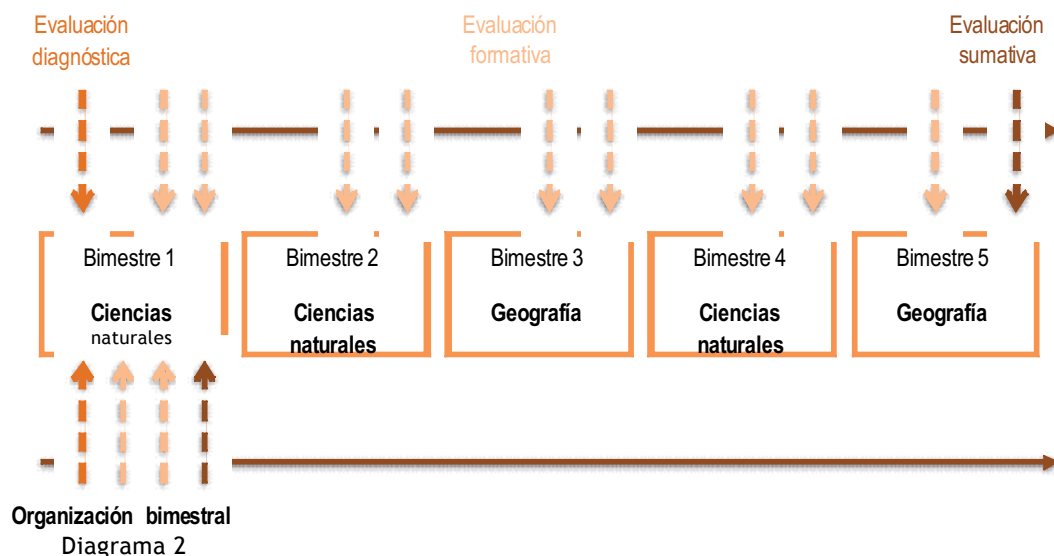
- Identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad de los significados que elaboran los alumnos en las trayectorias de cambio conceptual.
- Detectar los aciertos y destrezas de los alumnos durante el armado de estrategias de razonamiento para probar la capacidad explicativa de los conceptos científicos, históricos y geográficos.
- Fomentar una actitud de búsqueda de explicaciones alternativas y de juicio crítico responsable, basado en evidencias, como criterio para valorar la veracidad de sus afirmaciones.

Las estrategias de evaluación sumativa reflejan el nivel del logro de cada alumno respecto de los estándares establecidos para cada aprendizaje esperado. La información que aportan permite ponderar y posicionar los desempeños individuales y colectivos, e integrar de forma acumulativa el avance de cada alumno, desde el inicio de su aprendizaje hasta su conclusión. Se pueden aplicar al término de una unidad temática, de un bloque o del curso.

En muchos casos, la información periódica que se obtiene con los instrumentos de esta forma de evaluación se usa para cuantificar los logros de cada alumno y emitir una calificación numérica.

Estas tres prácticas de evaluación escolar se complementan y sirven de apoyo en el desarrollo de la labor educativa, por lo que, el docente necesita decidir los momentos en que conviene aplicar los diversos procesos evaluativos, tal como se expresa en los dos ejemplos del diagrama 2. Además, es necesario orientar la evaluación en un sentido integrador que permita equilibrar las oportunidades educativas y promover en los alumnos la toma de decisiones informada, razonada y responsable a lo largo de su vida, tanto en el ámbito individual y grupal, como en su vida familiar y comunitaria.

Organización anual





Orientaciones para la asignatura

338

Al analizar los aprendizajes esperados del programa de la asignatura, se observa que conforme avanzan los bloques se incrementa el nivel de complejidad de los conocimientos y las habilidades genéricas del campo: inician con tareas de descripción y progresan hacia la comparación, clasificación y explicación de algunos conceptos científicos, históricos y geográficos.

- En el bloque I, se espera que todos los alumnos reconozcan las características personales que han heredado de sus familiares y cómo cambian en el ciclo de vida de los seres humanos; que describan el funcionamiento de los órganos de los sentidos; que describan y valoren sus hábitos alimenticios con respecto al “Plato del buen comer”.
- En el bloque II, se espera que identifiquen algunos aspectos de la forma, distancia y movimiento de los cuerpos celestes cercanos a nuestro planeta; que relacione los estados del agua con los cambios de temperatura ambiental y que contrasten la forma y las funciones vitales de los animales y plantas acuáticos y terrestres.
- El bloque III, se dedica a la descripción y análisis de las características geográficas de la comunidad, mediante la exploración de los cambios en los recursos naturales y las tradiciones de la comunidad. Además, se inicia el estudio de la migración local, mediante la identificación de los lugares de origen y destino de los migrantes.
- En el bloque IV, se espera que los alumnos describan y valoren los efectos del desarrollo científico y tecnológico en los objetos de uso diario y el suministro de energía eléctrica

en la comunidad. Además, se espera que participen en acciones para la prevención de accidentes y de protección de los recursos naturales.

- En el bloque V, se espera que comprendan los riesgos y eviten accidentes por quemaduras y traumatismos al manipular objetos calientes, exponerse a la radiación solar y al arrojar objetos; que identifiquen los efectos de la contaminación y el desperdicio de recursos naturales de la comunidad; y que participe en acciones para mejorar el lugar donde viven.

En este grado, los contenidos históricos se reducen notablemente y se centran en la práctica y valoración de algunos eventos significativos en el calendario cívico del país, uno en cada bimestre.

Como guía para la construcción de saberes, el docente necesita observar constantemente los avances y obstáculos que encuentra cada niño en la trayectoria que traza el programa en los diferentes niveles de complejidad de los cinco bloques del programa, mediante el uso de algunos instrumentos de seguimiento de los logros, las dificultades o de los errores que pueden representar nuevas oportunidades para que los alumnos movilicen sus saberes.

En esta perspectiva, las tareas de evaluación cobran un significado distinto al que tradicionalmente han sido ligadas, pues implican la valoración constante de las acciones y decisiones de los niños para tomar decisiones de ajuste durante el desarrollo de las actividades escolares. Así concebida, la evaluación requiere de la participación de todos los implicados en el proceso -esto es, los alumnos, el docente, los padres de familia, los directivos, e incluso otros docentes- para contribuir en la construcción de saberes, sin limitarse al control o la mera verificación del desempeño de los niños. Esta concepción de la evaluación acoge los aportes de la mirada del alumno sobre su proceso de apropiación de saberes (autoevaluación), la de sus pares (coevaluación) y la mirada de los especialistas (heteroevaluación).

En este punto es importante hacer una distinción entre la evaluación en base a la norma y los criterios. La primera ubica la posición de cada alumno en comparación con los otros o respecto a lo que se espera alcanzar, y si bien es cierto que permite establecer ciertos marcos de referencia del proceso de aprendizaje grupal, pierde de vista la valoración integral del alumno y limita la posibilidad de apoyarlo en sus avances de manera personal, y no sólo comparativa. La evaluación basada en criterios, por el contrario, permite mirar los avances de cada alumno hacia el logro de los aprendizajes esperados.

En las últimas décadas se han señalado las ventajas de la evaluación basada en criterios (Paris y Ayres, 1994; Seda 2002; Díaz-Barriga y Hernández, 2006) porque permite identificar, obtener y proveer información útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado. Sirve de guía para decidir las estrategias de enseñanza, permite solucionar problemas de responsabilidad y promueve la comprensión de los fenómenos sociales y cognitivos implicados en cada episodio de aprendizaje.

En este sentido, el portafolio y el diario son formas de evaluación multidimensional, que permiten a los implicados contar con información útil y son el medio ideal para que los alumnos reflexionen sobre lo que son capaces de realizar. Por otro lado, también favorecen el análisis de las motivaciones y actitudes hacia el aprendizaje.

Para el uso de ambos métodos, se deben consensuar los objetivos y acordar la forma en que se organizarán las evidencias que se incluyan; en el caso del portafolios pueden ser desde exámenes, cuestionarios, comentarios, opiniones y observaciones, hasta notas sobre los sentimientos, frustraciones explicaciones valoraciones o preocupaciones (Seda, 2002, Klenoswki, 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2006).

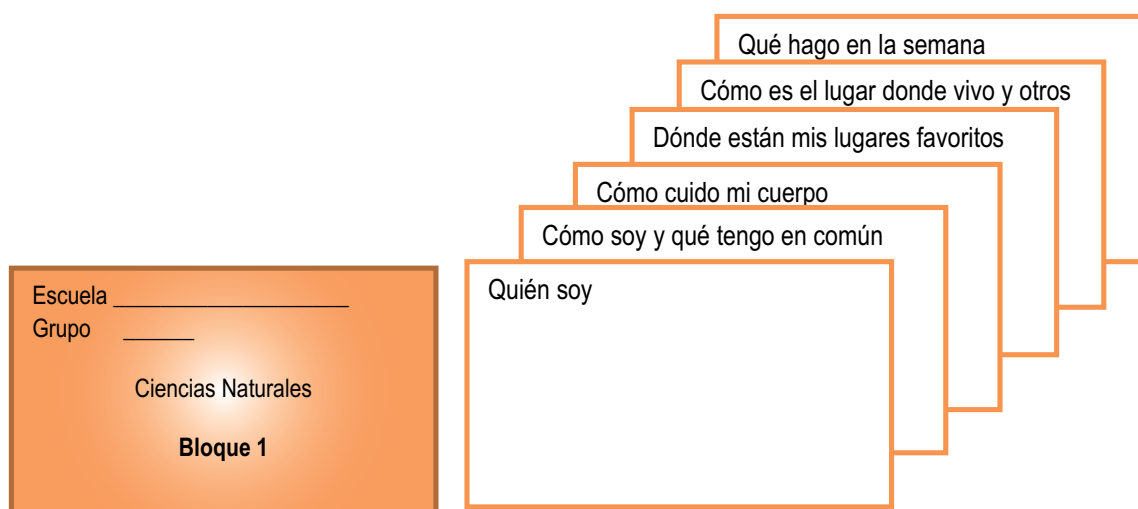
El diario se puede usar para describir o analizar un hecho, y puede ser trabajado de manera individual, en pequeños equipos o con todo el grupo. Generalmente en un diario se realizan anotaciones sobre las vivencias, sensaciones y sentimientos, y aunque no mantiene una estructura determinada, conviene que su uso sea organizado y revisado periódicamente.

Estas prácticas de evaluación suponen ciertas condiciones pedagógicas con sentido formativo más que informativo. Requieren el monitoreo constante, tanto de los aprendices como del docente, y de la participación en actividades autorreguladoras que generen la oportunidad para ajustar las actuaciones y/o redefinir procesos. De este modo, los alumnos pueden saber cómo van, qué dificultades se le están presentando y cómo podrían resolverlas, retroceder o cambiar, en cada momento del proceso de aprendizaje.

Desde la planificación didáctica, el docente debe anotar los procedimientos que le permitirán a él y a los alumnos, analizar los avances individuales y del grupo, así como valorar la funcionalidad de las estrategias planeadas; con lo que podrá tomar decisiones oportunas y ayudar a aprender a sus alumnos.

Ahora bien, considerando los aprendizajes esperados de algunos bloques, a continuación se presenta un ejemplo que integra diversas estrategias e instrumentos de evaluación, los cuales definitivamente están en íntima relación con las actividades de aprendizaje planeadas.

La carpeta de equipo representa una oportunidad de trabajo colaborativo que ayuda al alumnado a organizar y realizar las tareas mediante proyectos de investigación y facilita el seguimiento de los grupos de trabajo. El siguiente ejemplo muestra el contenido y la organización de una carpeta de grupo para los dos primeros bloques del programa de la asignatura de Ciencias Naturales del segundo grado de primaria.



- La carpeta puede tener tantos apartados como se decida.
- En el primer bloque, los alumnos pueden ordenar folders o separadores para acomodar los productos que van realizando en cada tema del bloque.
- También pueden incluir algunos formatos que les permitan aprender a organizarse: cargos y funciones de los compañeros del equipo y, diarios individuales y de los equipos.

- Pueden incluir las rúbricas que evalúan el nivel o tipo de participación en el grupo.
- En el segundo bloque, los alumnos deben elaborar un proyecto de ciencias. En este caso pueden organizar los temas del bloque en la estructura de un proyecto didáctico.
- La autoevaluación y coevaluación del progreso del proyecto y de la participación, pueden partir del planteamiento de algunas interrogantes y de las posibilidades de solución que acuerden los alumnos en cada equipo.
- En otro formato se pueden recoger las hipótesis una vez que se haya buscado la información, tomado fotografías, entrevistado, etc.
- Puede proponer a los equipos que anoten las conclusiones en formatos previstos.
- Al terminar sus escritos, puede ayudarlos a presentar al grupo lo que hicieron en el proyecto y los resultados que encontró cada equipo.
- Para valorar el trabajo de los equipos, puede usar una rúbrica con símbolos para cruzar el resultado alcanzado por el equipo y por cada uno de sus miembros.

Escuela _____
 Grupo _____

Ciencias Naturales

Bloque 2

Inicio

- La naturaleza del lugar donde vivo.

Desarrollo

- Cambios en la naturaleza del lugar donde vivo.
- Semejanzas y diferencias de plantas animales.

Cierre

Beneficios y riesgos de plantas y animales.



V.

O

RIENTACIONES DIDÁCTICAS



Orientaciones didácticas

La actuación estratégica del docente se distingue por la disposición para ajustar los planes de enseñanza de manera deliberada, de observar para autorregular sus intervenciones frente a demandas que pudiesen producirse en su aula. Para tal efecto, una vez diseñado un plan de clase con base en los propósitos, aprendizajes esperados y temas, el docente debe poner en marcha las acciones que facilitarán el aprendizaje de los alumnos y tomar decisiones de acuerdo a las evidencias de cambio; en consecuencia, necesita reflexionar sobre los propios recursos cognitivos y afectivos.

A continuación se presentan algunas secuencias didácticas que describen los procesos de aprendizaje involucrados en los contenidos temáticos de los bloques y en la movilización de saberes pertinentes para segundo grado, pensados a partir de situaciones que experimentan las niñas y los niños en la escuela y en su vida diaria.

La siguiente ficha muestra algunas sugerencias para movilizar los saberes del grupo escolar con algunos aprendizajes esperados del primer bloque del programa de la asignatura



Aprendizajes esperados

- *Reconoce sus características personales como parte de su identidad y respeta la diversidad*
- *Describe las partes externas de su cuerpo (incluidos sus sentidos), su edad, estatura, complexión y sexo (mujer u hombre), y los compara con los de sus pares.*
- *Describe para que sirven las partes externas de su cuerpo y la importancia de practicar hábitos de higiene: baño diario, lavado de manos y boca, así como consumir alimentos variados y agua simple potable, para mantener la salud.*

Clase 1

| | |
|--------------------|--|
| Contenidos | He cambiado. |
| Estrategias | Reflexión individual, discusión en equipos y puesta en común. |
| Evaluación | Registro de la historia personal de aprendizaje en una línea de tiempo (se integra al portafolios); comentarios y acuerdos de los alumnos (registro de participación individual en los equipos). |

Guión de actividades del profesor

Dibujar una línea de tiempo en el pizarrón con segmentos largos, que representen un lapso de seis o siete años (escribir los dígitos en el segmento correspondiente). Pedir que copien la línea de tiempo en su cuaderno.

Hacer una pregunta en voz alta para recuperar las experiencias de aprendizaje de los niños, a lo largo de su vida. Anotar el nombre del alumno sobre la línea de tiempo, en tarjetas de diferentes colores para cada pregunta.

- a. A qué edad aprendieron a sentarse solos y a caminar.
 - b. Qué edad tenían cuando dijeron su primera palabra.
 - c. Cuántos años tenían cuando entraron a la escuela por primera vez.
 - d. A qué edad escribieron su primera palabra.
 - e. Cuántos años tenían cuando aprendieron a patinar o andar en bicicleta.
- Indicar que cada quién va a escribir los aprendizajes más importantes de su vida sobre su línea de tiempo.
 - Formar equipos de tres o cuatro niños. Invitarlos a compartir sus líneas de tiempo. Deben encontrar semejanzas y diferencias con los compañeros. y describir cómo han cambiado a lo largo de su vida.
 - Organizar la presentación del trabajo de los equipo. Dibujar una tabla en el pizarrón y hacer preguntas para ordenar las semejanzas y explicar los cambios.
 - Pedir que copien la tabla en su cuaderno y agreguen los cambios que descubrieron en su cuerpo, sus relaciones, sus habilidades y su forma de ser.
 - Conversar la experiencia con los niños, preguntando para qué les sirvió este ejercicio y cómo se sintieron. Pedir que guarden sus líneas de tiempo en su portafolios.

Pautas de observación

1. Ordenamiento cronológico de eventos.
2. Uso de palabras para registrar los aprendizajes sobre la línea de tiempo.
3. Disposición para compartir y explicar el contenido de las líneas de tiempo con el equipo.
4. Comparación de características similares (aspecto físico, habilidades, formas de reaccionar, etc.) y reconocimiento de cambios en el mismo aspecto.
5. Escucha respetuosa de las descripciones que presentan los compañeros del equipo.

Clase 2

| | |
|--------------------|--|
| Contenidos | A quién me parezco. |
| Estrategias | Lluvia de ideas, clasificación en equipos y puesta en común. |
| Evaluación | Expresar las creencias familiares sobre los buenos hábitos de alimentación; nombrar y clasificar los grupos alimenticios del “Plato del buen comer”; diseñar en equipos dietas balanceadas y colaborar en la elaboración de las conclusiones del equipo. |

Guión de actividades del profesor

Con anticipación, preparar un paquete de recortes de revistas con imágenes de alimentos de todo tipo, y escribir en el pizarrón algunas frases para enfocar el tema de la clase, por ejemplo:

- En México hay muchas personas gordas.
- La comida a base de frutas y verduras es muy nutritiva.
- Si comes muchos dulces se pican los dientes y se pueden caer.
- Necesitas dormir para crecer fuerte.

- Leer en voz alta cada frase y preguntar qué saben acerca de los problemas alimentarios de la población mexicana (por televisión y otros medios) y qué les dicen sus padres u otros familiares acerca de la “buena alimentación”.
- Seleccionar a dos alumnos para anotar en el pizarrón algunas respuestas de sus compañeros. Este ejercicio puede aportar una imagen sobre las creencias e ideas compartidas en las familias y la comunidad.
- Dividir el pizarrón en dos áreas: una para alimentos saludables y la otra para alimentos no saludables.
- Repartir las imágenes de revista y pedir que las coloquen en el área que les corresponde. Puede realizarse de manera individual, en dos equipos o con todo el grupo.
- Preguntar a algunos alumnos por qué colocaron las imágenes en la zona saludable o no saludable.
- Exponer brevemente los grupos de alimentos que forman el “Plato del buen comer”. Puede apoyarse con video, presentación electrónica o con láminas de rotafolio.
- Relacionar la exposición con las ideas que dicen los familiares y los medios sobre la “buena alimentación”. Platicar sobre las consecuencias de no tener una dieta balanceada.
- Formar equipos de 3 a 4 alumnos. Pedir que tomen algunas imágenes del pizarrón para formar varias dietas: desayuno, almuerzo escolar, comida y cena.
- Asignar una dieta a cada equipo. Indicar que deben elegir alimentos de todos los grupos del “Plato del buen comer”, incluso comida chatarra. Usar preguntas para orientar las decisiones de los equipos mientras trabajan.
- Pedir que expongan el trabajo de los equipos y sus razones para elegir los alimentos de los diferentes platos.
- Al final, contrastar lo que aprendieron con las ideas que anotaron al principio de la clase.

Pautas de observación

1. Uso de nombres y adjetivos calificativos para describir las características de los alimentos saludables y no saludables.
2. Significado de los grupos alimenticios del “Plato del buen comer” y variación de los ejemplos de alimentos de cada grupo.
3. Disposición para describir y explicar el contenido de las dietas del equipo.
4. Escucha respetuosa a las dietas que presentan los compañeros de otros equipos.



Bibliografía

- De la Fuente A. J. y Justicia, J. F. (2007), pp.535-564 “El Modelo DIDEPRO de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes”, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. No. 1, Vol. 5,
- Díaz-Barriga A. F. y Hernández R. G. (2002), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, México, Mc. Graw Hill.
- Floréz, O. R. (2000), “Autorregulación, metacognición y evaluación”, Revista Acción pedagógica, Vol. 9, Nos. 1 y 2.
- Gallego, T. A., Castro M. J. y Rey, H. J. (2008), El Pensamiento Científico de los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones, Bogotá, Colombia.
- Gallegos, C. L; Flores, C. F. y Calderón, C. E. (2008), pp. 97-121 Aprendizaje de las Ciencias en Preescolar: La construcción de representaciones y explicación sobre la luz y las sombra, Revista Iberoamericana de Educación, No. 47
- Johnson, D.W., Johnson, R. T. y Hollubec, D. J. (1994), El aprendizaje cooperativo en el aula, Argentina: Paidós.
- Monereo, C. (2007), pp.497-534 “Hacia un nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la mediación social, del self y de las emociones”, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, No. 13. Vol. 5,
- Monereo, C., Badia, A., Bilbao, G. y Cerrato, M. (2009), “Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. Fundación Infancia y Aprendizaje” en Cultura y Educación, 21 (3), ISSN: 1135-6405.



Bibliografía

- Traver, M. J., Rodríguez, F. M. y Caño, L. J. (2008) pp.1-18, “La carpeta de equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos” Quaderns Digitals. Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad. No. 51.
- Saint-Onge, M (1997), Yo explico, pero ellos...¿aprenden?, España, Mensajero.
- Seda, S. I. (2002) pp.105-128, “Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza” Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, México. Col. XXXII, núm. 1





Campo de formación

Desarrollo personal y para
la convivencia

Segundo grado



CAMPO DE FORMACIÓN DESARROLLO
PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA



Enfoque y orientaciones generales del campo

El campo de formación, Desarrollo Personal y para la Convivencia, articula tres asignaturas: Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística que en la educación primaria y en la secundaria se complementa con el espacio de tutoría. Cada una de estas asignaturas tiene su identidad curricular, definida por competencias, aprendizajes esperados, contenidos, tiempos y materiales educativos, pero se consideran como un campo de formación porque comparten enfoques, principios pedagógicos y contenidos que contribuyen al desarrollo del alumnado como persona y como ser social.



Al integrarse al campo Desarrollo Personal y para la Convivencia, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística, flexibilizan sus fronteras, amplían su ámbito de acción y enriquecen los procesos formativos sin perder su particularidad.

La enseñanza de estas tres asignaturas en todos los grados de primaria, se aborda a partir de cinco bloques. Cada asignatura propone un número diferente tanto de competencias, como de aprendizajes esperados en cada bloque: La asignatura de Formación Cívica y Ética propone ocho competencias, Educación Física propone tres y finalmente, Educación Artística plantea una competencia.

El desarrollo de las ocho competencias de Formación Cívica y Ética, se conciben como un proceso sistemático y continuado desde la formación personal, centrada en el autoconocimiento, el cuidado de sí y la autorregulación, hasta la formación social y política en la que se enfatiza la participación ciudadana, el sentido de justicia y la valoración de la democracia.

La Educación Física propicia la edificación de la competencia motriz, la creatividad, el autocuidado, la convivencia, el deporte educativo y la promoción de la salud al trabajar la corporeidad, es decir, la conciencia que cobra el sujeto de sí mismo para comprender, cuidar, respetar y aceptar la entidad corporal propia y la de los otros, a través de la motricidad. Gracias a que no se reduce al acondicionamiento físico o a la práctica deportiva, la Educación Física contribuye a la construcción de la identidad personal y social al trabajar sensaciones y emociones, al fortalecer la socioafectividad, propiciar el uso provechoso del tiempo libre y promover la equidad y la valoración de la diversidad cultural.



La socioafectividad incluye procesos de conocimiento del entorno, autoconocimiento, reconocimiento de las conductas afectivas personales, empatía, interiorización de las normas, adaptación al entorno y establecimiento de vínculos sociales. Se considera como una dimensión del desarrollo humano porque se puede fortalecer a lo largo de la vida, mediante la acción socializadora de la familia y de la escuela. Un desarrollo socioafectivo sano implica, entre otros rasgos, la capacidad de adaptarse al entorno, de socializar de manera asertiva y efectiva, así como de expresar sentimientos y emociones.

La Educación Artística propone que el alumnado obtenga experiencias estéticas a través de distintos lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. Para lograrlo es necesario promover la creación del pensamiento artístico mediante la sensibilidad, la percepción, la creatividad y apreciar la cultura como bien colectivo.

En la escuela secundaria, la tutoría constituye un espacio para fortalecer la formación del alumnado, acompañarlo en su proceso académico, social y emocional, para apoyarlo en el desarrollo de las habilidades sociales y las capacidades necesarias para el logro educativo, la prevención de riesgos, para optar por estilos de vida saludable y para construir un proyecto de vida sustentado en sus metas y valores.

Las tres asignaturas se articulan en un mismo campo a partir de dos ejes: Desarrollo Personal y Convivencia. Estos ejes constituyen el espacio en el que confluyen y se desarrollan los aprendizajes esperados que permiten que los alumnos vayan gradualmente desarrollando sus competencias y además concretan dos aspectos señalados en el Informe Delors, el aprender a ser y el aprender a convivir.

a) La conciencia de sí

Este eje integra un conjunto de elementos que inciden en el desarrollo personal, como es el caso del autoconocimiento, la conciencia del cuerpo y de las emociones, la auto-aceptación, el desarrollo del potencial, la autorregulación, el auto-cuidado y, la identidad personal y colectiva.

El autoconocimiento contribuye de manera importante al desarrollo personal porque fortalece en el alumnado su capacidad de formar juicios críticos sobre su actuar en diferentes planos (de las emociones, la motricidad, las relaciones con él mismo, con los otros y con su entorno); y discernir sobre sus actos, valores y decisiones con un sentido ético. Es la base para el fortalecimiento de la autoestima, para el desarrollo de la asertividad y, para la formación del sujeto consciente de sus derechos y responsabilidades.

Como el campo se centra en la persona, tanto en su dimensión personal como social, la socioafectividad es fundamental para contribuir al desarrollo pleno del alumnado. Ésta incluye el manejo de sensaciones, percepciones y emociones, a través de la motricidad, de las

artes, del juego y de la interacción con los demás en un proceso de maduración que conlleva el autoconocimiento, la construcción del esquema y la imagen corporal, la exploración y desarrollo del potencial, el reconocimiento de las limitaciones y la autoestima.

Para el desarrollo personal es primordial que el alumnado fortalezca su capacidad de autorregular sus acciones y pondere sus decisiones en base a juicios razonados, con la finalidad de que al desplegar sus capacidades y deseos, adecuen y moderen su comportamiento de manera autónoma y responsable.

Dada la condición de menores de edad en la Educación Básica, se debe favorecer en el alumnado la conciencia de sí como sujeto con derecho a la protección por parte de su familia y del Estado, a través de diversas instituciones, como la escuela o los servicios de salud. Por ello, en este campo, se promueve una relación pedagógica basada en la ética del cuidado y en la responsabilidad de educar.

358



El derecho a la protección se establece en la Convención sobre los Derechos del niño. Implica para las familias y para el Estado asumir la obligación de velar por el sano desarrollo de la infancia, aplicar el principio del interés superior del niño y mantener a los menores lejos de las drogas, la pornografía, la violencia, los conflictos armados, todos los tipos de abuso y maltrato, entre otros riesgos. Como derecho humano, el derecho a la protección no puede estar condicionado al cumplimiento de alguna obligación por parte del menor.

El derecho a la protección se complementa con el fortalecimiento de las competencias para el autocuidado y el ejercicio responsable de la libertad, así como, en el aprecio por la vida y la valoración de la salud como un derecho y un bien social.

La conciencia de sí se relaciona con las representaciones que el escolar hace de sí mismo. Por ello, es importante impulsar la construcción de la identidad personal y de género, libre de prejuicios y estereotipos, a partir de la conciencia del cuerpo, la aceptación personal, la exploración del potencial, el movimiento consciente, la capacidad de sentir y expresar emociones, el autocuidado y la autorregulación.

b) Convivencia

Convivir implica poner en práctica los valores universales, respetar la diversidad cultural, la equidad de géneros, el ejercicio de la ciudadanía, la vivencia de la paz, el respeto a los derechos humanos y la aplicación de los principios democráticos en la vida cotidiana. Al convivir, el alumnado se relaciona con su mundo de manera sensible, desarrolla capacidades para comprender a los otros, y puede imaginar otras formas de pensar y afrontar el futuro. Por ello, este eje enfatiza el derecho de todo ser humano a desarrollar sus capacidades en un ambiente de paz, seguridad y equidad, en el que sea tratado dignamente, con honestidad y respeto a su identidad, al tiempo que brinda este mismo trato a los demás.

Aunque convivir es natural para el ser humano, la convivencia no siempre se caracteriza por la aplicación de valores universales o en los principios de dignidad, por eso se dice que necesitamos aprender a convivir, es decir aprender a interactuar de manera respetuosa, solidaria y productiva, cuidando de sí mismo y de los demás, aun en situaciones de crisis como la violencia, guerras, incertidumbre o la desigualdad.



Aprender a convivir implica generar procesos humanos en los que prevalezcan las relaciones democráticas, la aplicación de valores universales, el juicio ético y estético en relación con una motricidad consciente.

Al sostener la no-violencia, la legalidad, los valores, la equidad de géneros y los derechos humanos como rasgos de la convivencia, las asignaturas del campo coinciden en señalar que los procesos formativos se orienten a propiciar el respeto a las normas y reglas de convivencia, la práctica del juego limpio, la libertad individual, la autonomía y su ejercicio con responsabilidad, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, el respeto y el cuidado del otro y de manera particular, la práctica de la democracia como forma de vida. Fomentan la necesidad de aprender a convivir en la interculturalidad con tolerancia, a reconocer la pluralidad, respetar la diversidad personal y cultural, apreciar sus manifestaciones en distintos ámbitos, rechazar fanatismos, ideas estereotipadas y discriminatorias, es decir, a construir prácticas incluyentes y de reconocimiento y respeto ante las diferencias. Es por ello que las asignaturas del campo señalan la necesidad de generar ambientes de aprendizaje seguros, en donde el alumnado experimente la comprensión, el debate razonado, la resolución no-violenta de los conflictos y la búsqueda de acuerdos para encontrar salidas conjuntas que propicien un mejoramiento en la vida personal, social y ambiental.

Favorecer que el alumnado reconozca su pertenencia a la comunidad a la nación y al mundo, posibilita la construcción de acuerdos a través del diálogo, respetar los derechos, apreciar el entorno, mejorar las relaciones para buscar el resguardo ciudadano, cultural, ambiental y social.

Los procesos formativos para la convivencia se abordan mediante actividades vivenciadas en las que el alumnado interactúa, resuelve dilemas, retos y desafíos de manera colaborativa, aplicando los valores universales.





Los ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo personal y la convivencia

El campo de formación, Desarrollo Personal y para la Convivencia busca formar seres humanos integrales, sensibles a las expresiones humanas artísticas y estéticas, en donde la conciencia de su cuerpo, de quién es y el orgullo de ser una persona única, se combine con la necesidad de aprender a vivir y convivir democráticamente con los otros en ambientes de respeto, creciente autonomía y toma de decisiones responsables, procurando tanto el bien personal, como el bien común. Para lograr esto, se requiere crear ambientes en donde los aspectos afectivos (emociones y sentimientos), se encuentren íntimamente relacionados con el pensamiento, la comprensión y los procesos conscientes de meta-cognición y autorregulación que intervienen en el aprendizaje. Asimismo, es necesario que en estos ambientes prevalezca un estilo de enseñanza que impacte de manera positiva el crecimiento personal de los estudiantes, el aprendizaje y los procesos de socialización.

En el aula y en la escuela, se requiere fomentar ambientes regidos por los principios y valores de la democracia y los derechos humanos, en los que el alumnado se reconozca como sujeto de derechos, participe de manera individual y colectiva en la solución de problemas comunes, en el mejoramiento de su entorno y en el establecimiento de normas de convivencia, y en los que de manera particular, desarrolle una cultura de respeto y de indignación frente a la violación de derechos, situaciones de injusticia y atropellos a la dignidad. Estos ambientes contribuyen a generar un estilo de convivencia escolar que favorece el desarrollo personal y social ya que da consistencia a la experiencia formativa al trascender el plano del aula.



La convivencia escolar es el conjunto de relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de una comunidad educativa y que dan lugar a un determinado clima escolar. Los valores, las formas de organización, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos, configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar.

Las prácticas y estilos de enseñanza también influyen en la construcción de ambientes de aprendizaje. En este campo, se requiere de una enseñanza que toma en cuenta las actitudes, sentimientos y creencias del alumnado, como elemento importante en la construcción de su proceso de aprendizaje. De esta manera, el profesorado puede construir un ambiente de aprendizaje en el que se trabaje “cabeza, corazón y cuerpo”.

El dominio que el docente tiene de los contenidos del programa, la comprensión de los procesos de aprendizaje y de desarrollo infantil y adolescente, sus habilidades de relación e interacción, así como el manejo didáctico son el sustento de la autoridad del docente, necesaria para generar un ambiente regulado, participativo, desafiante, motivador y respetuoso de la dignidad humana, en el que sea posible aprender. Para construir estos ambientes de aprendizaje, se recomienda:

- Capacitar al alumnado para que disfrute y utilice todo su potencial cognitivo, físico y artístico en las diversas experiencias de aprendizaje.
- Aumentar gradualmente las responsabilidades del alumnado para que lleguen a ser personas solidarias.
- Enseñarles a valorar, confiar y respetar a otros, y a contribuir al bienestar de la comunidad.
- Fomentar el desarrollo de las habilidades y valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad libre y justa.
- Establecer rutinas diarias consistentes para favorecer la autorregulación y promover el dominio cognitivo, del cuerpo, la sensibilidad y las emociones; para que sean capaces de invertir y sostener el esfuerzo necesario para alcanzar las metas previstas.

- Dar igualdad de oportunidades tanto en la clase, como en la toma de decisiones en asuntos de interés común, para que se sientan todos apreciados y para favorecer su autonomía.
- Ante situaciones de conflicto, tanto en los intercambios dentro del aula como en los espacios deportivos, en las manifestaciones artísticas y en los espacios de convivencia, mostrar formas alternativas de manejo de la ira y la agresión mediante el manejo de la auto-conciencia del origen de esas reacciones y la importancia de orientarse hacia la empatía y la conducta pro-social.
- Mantener una proximidad emocional con el alumnado para mostrar el aprecio, la valoración y la preocupación del profesorado en su bienestar.
- Comunicar altas expectativas de logro y de confianza en las capacidades del alumnado.

Estas acciones expresan la capacidad del profesorado para vincularse con los alumnos como personas, más que centrarse únicamente en los aspectos cognitivos de la enseñanza o en proporcionar información y explicar conceptos sin incorporar, al menos de forma intencional, la dimensión subjetiva del aprendizaje. La vinculación socioafectiva del docente con el alumnado es fundamental para promover un clima social que propicie la reflexión y el involucramiento activo del alumnado en su proceso de aprendizaje y en su desarrollo. El docente es un formador de seres humanos, que requiere utilizar su sensibilidad e inteligencia para potenciar las capacidades de sus alumnos.



Para que el clima social en el aula sea propicio al desarrollo personal y la convivencia, se sugiere implementar tareas de aprendizaje que involucren dilemas y conflictos cognitivos, éticos y afectivos. La reflexión en torno a éstos favorece la adquisición y fortalecimiento de conocimientos y habilidades, como la capacidad de identificar la propia escala de valores, de percibir en sí mismos y en los demás, emociones y sentimientos; la capacidad para expresar dichas emociones y sentimientos de manera

La vinculación socioafectiva del docente con su grupo no implica establecer una relación afectiva con cada alumno, sino comprender sus necesidades, protegerlos, respetarlos y brindarles la calidez y el buen trato que necesitan.

propositiva y autorregulada; así como la capacidad de argumentación, toma de postura y juicio crítico.

En la construcción de estos ambientes de aprendizaje, es necesario que se involucre toda la comunidad educativa en actividades que permitan la integración de cuerpo, mente y corazón, como postula la pedagogía de Waldorf. Una estrategia efectiva se basa en la difusión de prácticas significativas, que permitan a cada uno de los agentes educativos desenvolverse en espacios de creación y recreación de manera sensible, actuar con base en principios éticos y morales, y reflexionar en torno a los contenidos de la enseñanza. La comunidad educativa deberá proporcionar insumos para el desarrollo de actividades lúdicas, artísticas y deportivas. Con ello se constata el compromiso de la escuela y la comunidad con una educación integral en la que todos puedan expresar sus valores, pensamientos e inquietudes, asuman un compromiso por la resolución de problemas comunes, desplieguen prácticas solidarias de protección, y participen de manera democrática en el mejoramiento del entorno.

Mediante estas prácticas significativas, es posible ir consolidando una educación preocupada por vincular afectivamente al alumnado con sus grupos sociales de referencia, así como por extender y compartir con los demás esta visión educativa en la que se busca formar al alumnado como seres sensibles a sus necesidades y emociones, a la diversidad expresada a través del arte, de la expresión corporal, de las tradiciones y costumbre, de las creencias, las ideas y formas de vivir; con juicio crítico, con sólidos valores, responsables de sí mismos, solidarios; y como seres sociales, comprometidos con el bienestar común, respetuosos de las normas y promotores de una cultura democrática, y no-violenta.

Un clima social propicio en el aula y la escuela que permita la expresión y valoración de manifestaciones artísticas, de civilidad, de prácticas de solución de conflictos en las que el disenso y el consenso sean altamente valorados y en las que se promueva el auto-cuidado, así como la responsabilidad hacia los demás, permitirá que la escuela sea un entorno propicio para formar a los futuros ciudadanos de nuestro país, para que sean capaces de transformar la sociedad y convertirla en un espacio de convivencia social orientado a la preservación de la paz y los derechos humanos en pro de sí mismos y de los demás.



Organización pedagógica de la experiencia de aprendizaje: Planeación y didáctica

Los enfoques de las asignaturas del Campo Desarrollo Personal y para la Convivencia orientan la organización de la experiencia educativa a partir de ciertos principios pedagógicos que se expresan en la planificación, la instrumentación didáctica y la evaluación de los aprendizajes. En este apartado se brindan orientaciones pedagógicas generales para aplicar dichos principios y en el siguiente se plantean orientaciones específicas por bloque.

La integralidad. El desarrollo de la persona es necesariamente integral. Los aprendizajes esperados articulan varias dimensiones formativas y se nutren de las aportaciones de diversas disciplinas. Por ello, al planificar la experiencia formativa en Educación Física, por ejemplo, se requiere ir más allá de los aspectos deportivos e incorporar al alumno como una persona integral, considerando sus características de desarrollo, condiciones de vida, conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, así como la idea que tienen de sí mismos, el cuidado y aceptación de su entidad corporal. De la misma manera, en Educación Artística no sólo se trata de emplear las artes como vehículo para la expresión, sino que se promueve que al trabajar con las obras de arte, se apunte a la formación integral de la persona, a partir de sensibilizarlos en los temas sustantivos que inciden en la condición humana cultivando valores.

El carácter significativo y vivencial. Los procesos formativos y los aprendizajes esperados en este campo se relacionan con la vida cotidiana del alumnado, con sus sentimientos, emociones, intereses y preocupaciones y también con lo que ocurre en su entorno. Al organizar la experiencia educativa, se recomienda:

- Reconocer fuerza formativa del contexto, de las interacciones y de los procedimientos de toma de decisiones, resolución de problemas, ejercicio del poder y comunicación de los ambientes en los que interactúa el alumnado.
- Reconocer que cada persona construye un significado propio para un objeto de la realidad o contenido hasta que lo aprendido llegue a formar parte de sí.
- Poner en marcha los recursos cognitivos con los que cuenta el alumnado, así como sus intereses y aprendizajes previos al analizar situaciones problemáticas de su contexto sociocultural y de contextos remotos que sean de su interés.
- Crear condiciones para favorecer la búsqueda, el manejo y la sistematización de la información.
- Humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas ejerzan sus derechos, aprendan a ser solidarias, justas y democráticas mediante la práctica de la solidaridad, la justicia y la democracia, así como a través del cuestionamiento a las condiciones y actitudes que lesionan la dignidad humana, como la inequidad, la injusticia, la discriminación, el autoritarismo y la negación de derechos.

El carácter práctico y transformador. El desarrollo personal y social implica una constante evolución que se expresa en los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de cada alumno, en su salud física y mental, en la exploración de su talento, así como en la aplicación de lo aprendido para solucionar problemas, para mejorar las condiciones del entorno y aportar a la construcción de un mundo mejor a través de la denuncia de injusticias, la acción organizada y la transformación de las condiciones adversas a la dignidad humana.

Énfasis en la persona. El trabajo en las tres asignaturas de este campo, pone al centro de la experiencia educativa al alumno como una persona que siente, se comunica, tiene deseos, necesita reír, jugar y gozar tanto como aprender, vencer desafíos y desarrollar su talento. Recordar que trabajamos con personas y que nuestro propósito es contribuir a su formación integral. A pesar de las adversidades del entorno, implica planificar una experiencia educativa en la que el docente:

- Incorpore su propia sensibilidad, propicie el trabajo con las emociones y promueva relaciones interpersonales cálidas, de confianza y de respeto.

- Trate a cada alumno como persona, como ser valioso, propicie la construcción y la reconstrucción de la autoestima; forje identidades sólidas, individuales y colectivas en base a la conciencia de la dignidad y los derechos.
- Evite la violencia y la competitividad.
- Reconozca que el aprendizaje es un proceso que parte de la persona y se fundamenta en su propia interioridad, así como en las condiciones de su contexto.



La dimensión emocional es muy importante para las niñas y los niños de primero de primaria. Necesitan sentir el vínculo afectivo con sus maestros y compañeros.

Lograr una comunicación efectiva requiere emplear métodos dialógicos, construir experiencias de aprendizaje y ambientes formativos en los que se fortalezca la autoestima, la práctica del debate, la capacidad de argumentación, la escucha activa, la disposición a comprender lo que el otro plantea y a modificar sus propias posiciones en la construcción de consensos y en la expresión de disensos. Así, el alumnado aprende a establecer límites en el reconocimiento de sus derechos y a defenderlos por medio de la razón y la argumentación.

La problematización. Promover el desarrollo del juicio moral, de la conciencia crítica y el análisis de situaciones problema empleando la pedagogía de la pregunta y las técnicas de comprensión crítica. En los enfoques de las asignaturas del campo, centrados en el desarrollo de competencias, se destaca la importancia de las situaciones problema como detonadoras de la experiencia educativa ya que son generadoras de un conflicto que puede estar acompañado de la necesidad de resolverlo.



Las situaciones problema son de distinta naturaleza. Algunas tienen la forma de estudio de caso o discusión de dilemas, en donde se problematiza a partir de una situación (real o hipotética). Otras se ubican en el plano práctico pues implican la realización de una tarea, proyecto o trabajo. Todas exigen al alumnado un papel activo en la identificación de la tarea y en el compromiso por resolver el desafío que se plantea.

Para planear secuencias didácticas y proyectos a partir de situaciones problema, se recomienda tomar en cuenta las siguientes orientaciones:

- Planificar una situación desafiante para el alumnado y que además propicie la integración y la movilización de sus recursos.
- Promover que el alumnado valore el uso de sus recursos previos (información, habilidades, destrezas y valores) para la solución de la situación problema, y se apropie de nuevos recursos para encontrar soluciones creativas y efectivas.
- Proponer situaciones de aprendizaje en las que el alumnado busque información en distintas fuentes, aprenda a utilizar los conocimientos para resolver dilemas y casos problemáticos, tomar postura, identificar y prevenir riesgos, en las que analice críticamente la información y las explicaciones que se le presentan.
- Estimular la autonomía y el compromiso del alumnado en su propio proceso formativo al enfrentar la situación de aprendizaje planteada, al establecer de manera libre y por decisión propia las estrategias pertinentes para solucionar los desafíos que se le presentan, así como construir los productos de su trabajo y lograr los aprendizajes


esperados. Este es el momento para promover además la autonomía del alumnado, la cual también se expresa en la capacidad de autoevaluar su proceso de aprendizaje y construir su escala de valores.

- Acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje: asegurarse de que ha comprendido la tarea y que ha dimensionado el desafío que enfrenta. Plantear preguntas que le ayuden a pensar, actividades que devalen su potencial y proponga otra mirada para incluya nuevas perspectivas ante la tarea. En este acompañamiento pedagógico, es fundamental identificar los recursos que requiere el alumnado, y acercar y brindar las orientaciones necesarias para que el alumnado aprenda a aprender, de manera autónoma.
- Orientar al alumnado para que registre su progreso y analice constantemente la eficacia de sus estrategias para generar conocimientos, resolver situaciones problema, enfrentar un desafío, expresarse, desarrollar su potencial, seguir aprendiendo y hacer frente a situaciones inéditas en su vida cotidiana.

El aprendizaje grupal y cooperativo. Los procesos implicados en el campo de desarrollo personal y para la convivencia tienen una dimensión colectiva, por ello se requiere desplegar una experiencia formativa que favorezca:

- la cooperación, el aprendizaje grupal y el trabajo encaminado al logro de objetivos comunes;
- el desarrollo de la capacidad para la toma de decisiones individuales y colectivas;
- La construcción de consensos y la expresión de disensos, críticas y cuestionamientos.

El juego como medio educativo. El carácter lúdico del campo implica el gozo, la capacidad de sentir y expresar afectos y emociones, de explorar diversas formas de interacción, de cooperación, de llevar a otros niveles las capacidades comunicativas, creativas y físicas, además de que contribuye al logro de los aprendizajes de otras asignaturas. Este juego pedagógico exige al docente planear situaciones de aprendizaje en las que se empleen, por ejemplo, juegos de roles, dramatizaciones y representaciones, la lectura de textos literarios, la práctica del juego limpio o la recuperación y análisis de costumbres y tradiciones.



El autocuidado y la promoción de estilos de vida saludables. Se recomienda incluir situaciones de aprendizaje en las que se fomente la responsabilidad en el cuidado de sí mismo, la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad. Esta conciencia se complementa con el reconocimiento del derecho a ser protegido por su familia y por el Estado, pues toda persona tiene derecho a una vida saludable, a recibir cuidados para crecer y desarrollarse, a contar con información y orientaciones para prevenir riesgos y a ser atendido en caso de ser víctima de violencia o estar involucrado en una situación de riesgo.

Se recomienda promover estilos de vida saludables e invitar al alumnado a evaluar su condición personal a la luz de éstos. De esta manera, comprenderán los riesgos que enfrentan, identificarán las medidas pertinentes para su prevención y elaborarán planes de prevención y autocuidado. La conciencia de que se poseen derechos propicia el autocuidado y protege de riesgos porque, al considerarse personas dignas, los alumnos se alejarán de influencias y conductas nocivas, además de que denunciarán abusos, malos tratos y presiones.

Fomentar la creatividad tanto en la expresión artística como en la respuesta a los conflictos y a los desafíos que las situaciones problema plantean al alumnado. Implica organizar experiencias educativas en las que se reconozca que la creatividad no es un don, sino que se desarrolla y se adquiere en todos los campos del currículo, no sólo en las artes. Se recomienda vincular la creatividad con la imaginación, la percepción y el aprendizaje de la realidad, con la capacidad crítica y la búsqueda de soluciones.

La manera como el alumnado resuelve los problemas tiene que ver con su nivel de desarrollo, con los conocimientos cotidianos, así como, con la cultura del entorno y familiar. Es por ello que el docente requiere promover la creatividad en las respuestas, más que un determinado patrón de soluciones. En este marco, la creatividad implica la búsqueda de formas originales y novedosas de enfrentar la solución a una situación o bien para expresar opiniones, ideas y sentimientos, entre otros aspectos. Se puede ser creativo al tomar decisiones sobre hechos reales o hipotéticos, sobre aspectos que le afectan directamente o sobre situaciones que atañen a terceras personas y suponen el desarrollo de la capacidad empática.



Evaluación en el campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia

En este campo, la evaluación es necesariamente formativa puesto que forma parte del mismo proceso de aprendizaje y tiene como propósito la construcción de un diálogo pedagógico a través del cual, el alumno comprenda:

- cómo adquiere los aprendizajes esperados (metacognición)
- lo que le falta hacer para completar el proceso en la etapa en que se encuentra (autodiagnóstico)
- lo que ha logrado y cómo lo ha logrado (autoevaluación)
- las acciones que debe realizar para aprovechar más las experiencias de aprendizaje (autorregulación)




La metacognición es la capacidad de tomar conciencia sobre nuestra manera de aprender y de identificar los aspectos que ayudan a tener un resultado positivo así como aquellos que dificultan el logro de un aprendizaje o la resolución de un problema. Ayuda al alumnado a regular su proceso de aprendizaje, ya que puede planificar las estrategias a utilizar en cada situación, evaluar el resultado de éstas durante y después de la aplicación, valorar las acciones que favorecen el aprendizaje, así como los errores cometidos o las estrategias que no le ayudan a aprender. De esta manera tendrá elementos para corregir su estrategia personal para el aprendizaje o la solución de problemas.



El carácter formativo de la evaluación no niega la posibilidad de calificar. La observación sistemática del nivel de desempeño en el logro de los aprendizajes esperados, permite al docente tomar decisiones respecto a cómo orientar el proceso de aprendizaje en cada caso específico, al tiempo que le brinda información para asignar una calificación.

Al planificar las situaciones de aprendizaje se requiere definir cómo se va a evaluar, considerando los propósitos, los aprendizajes esperados, los indicadores y el papel de la evaluación en la secuencia didáctica. Esto implica determinar cuál es el sentido de la evaluación, cómo se va a recopilar la información, en qué momentos y qué se hará con ella. Se recomienda que las actividades para evaluar los aprendizajes esperados reúnan tres características: Que sean inéditas, lo que implica no reproducir una tarea ya resuelta; que sean lo suficientemente complejas como para motivar al alumno a movilizar de manera integrada sus recursos y que favorezcan la construcción de la respuesta como parte del proceso autónomo de aprendizaje del alumno.

El profesor puede emplear diversas herramientas e instrumentos de evaluación, tales como la observación, tareas, proyectos, exposiciones, portafolios de evidencias, entrevistas, rúbricas, bitácoras y exámenes con fines de autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. En la elección del procedimiento de evaluación se recomienda considerar cómo la herramienta o el instrumento de evaluación contribuye a fortalecer el compromiso del alumnado con su proceso de aprendizaje, así como la utilidad de cada una de ellas en los distintos momentos del proceso educativo y en relación con los aprendizajes esperados. Por ejemplo, el portafolio de evidencias se basa en el registro constante del trabajo del alumno y por ello permite al docente y al alumno reconstruir el proceso de aprendizaje, identificar el progreso, las dificultades, señalar errores, hacer correcciones y orientar para el logro de los aprendizajes. De manera especial, el portafolio es útil en el enfoque de desarrollo de competencias porque contribuye a la reflexión personal y a la autoevaluación del trabajo.



Al igual que el portafolio, las rúbricas favorecen la autoevaluación pues ayudan al estudiantado a comprender los resultados que debe lograr en la realización de una determinada tarea. En este campo de formación, las rúbricas son especialmente útiles porque ayudan a observar el desempeño del alumnado en situaciones en las que no existe una respuesta correcta única o una sola forma de realizar la tarea, como es el caso de las artes, la educación física o la aplicación de los valores a la vida cotidiana.

Se recomienda organizar el proceso de evaluación considerando el proceso de cada alumno en relación con los aprendizajes esperados, identificando distintos niveles de desempeño. En el siguiente apartado se incluyen sugerencias de evaluación por bloque, en donde se apunta el uso de algunos instrumentos. Los siguientes aspectos básicos para el campo de Desarrollo Personal y para la Convivencia:

- Recuperar la dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje.
- Permitir la participación del alumno en su propia evaluación.
- Dar cabida a la valoración tanto del proceso como del producto.
- Tomar en cuenta de manera particular los aprendizajes que desarrollen la conciencia crítica, el pensamiento flexible y el juicio razonado de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo y moral del alumno.
- Considerar los valores y las actitudes como elementos fundamentales del aprendizaje.
- Ser sensibles a la existencia de aprendizajes no previstos, que pueden incorporarse a la valoración.





II.

E

L DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA
CONVIVENCIA EN EL SEGUNDO GRADO
DE PRIMARIA



El alumno de segundo grado. Rasgos y necesidades formativas desde la perspectiva del crecimiento y el desarrollo

Los niños que asisten al segundo de primaria y que tienen entre siete y ocho años de edad, se encuentran en la etapa de desarrollo conocida como niñez intermedia, que se extiende desde los 6 hasta los 12 años (Papalia, Olds y Feldman, 2010). A esta edad, el niño atraviesa, de acuerdo con lo señalado por Gesell (1992), por una etapa de transición. La química de su cuerpo sufre cambios sutiles que se reflejan en cambios fundamentales, somáticos y psicológicos y los mecanismos biológicos primitivos están evolucionando hacia procesos de diferenciación más complejos. Asimismo, se producen cambios evolutivos importantes que afectan a los mecanismos de la visión y a todo el sistema neuromotor. Estos cambios, como bien apunta Gesell, no descienden sobre el niño de repente, son el producto de incrementos psicológicos lentamente desarrollados a través de miles de años de evolución de la humanidad. La posibilidad de que se expresen estos cambios en el niño está determinada, tanto por su herencia genética, como por las posibilidades y restricciones que a través de la interacción con objetos, personas y situaciones le brinda su entorno social.

El niño de segundo grado “empieza a distinguir entre la realidad y la fantasía, se encuentra en proceso de adquirir una identidad y género propios, puede solucionar problemas creativamente y expresarse claramente a través del lenguaje oral utilizando un vocabulario



El alumno de segundo grado se enfrenta a diversos desafíos: muestran claramente su personalidad, tiene gran interés y curiosidad por saber; las relaciones con sus pares son de gran importancia, por lo que el grupo empieza a ejercer presión en su comportamiento; la confianza personal es muy importante en los diferentes espacios de su vida: escuela, amistades, deportes.

de aproximadamente 20 mil palabras” (León, 2010). En general, el desarrollo de habilidades mentales durante esta etapa es rápido. Su memoria es mejor y su capacidad de atención aumenta, por lo que pueden concentrarse con mayor facilidad. Tiene mayor capacidad para explicar y describir lo que le sucede, para dar a conocer sus ideas, sus pensamientos y sus emociones. Su lenguaje es más complejo y comprenden mejor como usarlo.

Son capaces de vestirse por sí solos, atrapar una pelota más fácilmente sólo con las manos, amarrarse los zapatos, comer sin ayuda y satisfacer otras necesidades básicas con un mínimo de apoyo lo que, junto con la interacción con otros niños en la escuela primaria fortalece su autonomía e independencia.

Durante esta etapa de la vida, el interés sexual se centra en el conocimiento del cuerpo, de los órganos reproductores masculinos y femeninos, y la procreación. Este interés se manifiesta a través de los juegos sexuales mixtos o con niños del mismo sexo, predominando los que tienen que ver con sentirse poseedores de una imagen de niño o niña. Es una etapa clave en la formación de la identidad sexual, ya que en la escuela y en la familia, se manifiestan las separaciones por sexo: los niños se juntan con niños y las niñas con las otras niñas; así se van diferenciando del otro sexo e identificando con los de su mismo sexo.


Aunque casi siempre acepta que niños y niñas realicen los mismos juegos para divertirse, a veces le cuesta trabajo intercambiar roles y demuestra prejuicios excluyendo a los del sexo opuesto (García-Cabrero, Delgado, González y Pastor, 2001). En esta etapa, influyen enormemente los valores e imágenes que la familia y la sociedad le presentan sobre cada sexo; es por ello, un gran desafío para los padres y educadores, apoyar el desarrollo de los

niños en esta etapa, para afianzar cambios que tiendan hacia una mayor equidad entre los sexos (Santa Cruz, s/f). Se encuentran en el proceso de reconocer y defender su masculinidad o femineidad. Requieren información clara y confiable y es importante que las personas adultas atiendan sus necesidades de información, para que su desarrollo, en este aspecto, sea sano y bien fundamentado.



Las amistades pasan a formar parte de manera más clara de su mundo más cercano, se interesan por ellas y, son capaces de hacer trabajo en equipo.

La amistad se hace cada día más importante, se adquieren rápidamente habilidades físicas, sociales y mentales. Es fundamental que en este período, el niño aprenda a desenvolverse en todas las áreas de la vida, a través de los amigos, el trabajo en la escuela y el deporte, entre otras cosas. Muchos niños tienen un mejor amigo y también un enemigo identificado, aunque juegan bien en grupos, de vez en cuando necesitan jugar solos. Piensan en ellos mismos más que en otras personas, sin que por ello dejen de prestar ayuda en tareas sencillas si se les solicita. Fortalecen su sentido del humor y disfrutan de adivinanzas y bromas.




Durante este tiempo comienzan a tomar mayor conciencia del mundo que los rodea y pueden responsabilizarse y comprometerse con los demás, aunque les es difícil comprender bien sus necesidades y sentimientos. Para desarrollar estos aspectos requieren de límites claros, de reglas bien establecidas, en donde se sientan involucrados. De esta forma, es más fácil entender la utilidad y necesidad de las normas para respetarlas y hacerlas valer. El apoyo de los adultos es muy importante, ya que, a través de reflexiones y análisis de situaciones problemáticas, contribuirán a que puedan avanzar hacia el entendimiento de los otros, como otros iguales a ellos en dignidad y derechos.

380

Tienden a los opuestos, sólo puede ver uno de los extremos y no los dos al mismo tiempo. Sus capacidades de memoria están recién incrementándose a través del uso creciente de diversos tipos de lenguaje: oral, escrito, sociodramático, matemático, musical, gráfico plástico y corporal. Todos estos lenguajes están emergiendo al mismo tiempo y cada vez con más fuerza; aunque existe vacilación y falta de integración entre ellos, y por tanto, le resulta difícil modular su conducta. Va de uno a otro extremo: puede empezar a llorar y su llanto convertirse rápidamente en risa; se acerca a su mamá y le dice “te quiero” con la misma facilidad que cinco minutos después le dice: “ya no te quiero”. En sus relaciones sociales con hermanas o hermanos tiende a reproducir ir a los extremos, sobre todo, con los más pequeños, con quienes en un momento se comporta como el más bueno y cariñoso, y en el transcurso de la misma media hora puede ser agresivo y cruel. Esta tendencia de los niños de seis años para integrar los opuestos no se limita a situaciones emocionales o morales, es evidente también en sus primeros esfuerzos por apropiarse del alfabeto escrito, en donde a menudo invierten las letras, o se les dificulta coordinar movimientos corporales en secuencia, o, a manejar más de dos dimensiones en sus manifestaciones gráfico-plásticas.

El niño de estas edades percibe más cosas de las que puede manejar y por eso en sus juegos y relaciones sociales abunda el sentido de “reciprocidad”: si tú me das algo yo te doy algo, si tú me empujas yo te empujo. Esto es lo que es más fácil de manejar: jugar con dos amigos, más que con tres o con más, y contrastar dos cosas opuestas: o algo está bien o está mal, pero difícilmente puede establecer grados o secuencias (Gesell, 1992).



En su interacción con otros niños ocurren conflictos, como en todas las relaciones humanas, pero como los niños de esta edad no cuentan todavía con habilidades para resolverlos por sí mismos, es común que acusen o culpen a los otros de haber provocado los problemas o haber infringido algún acuerdo o norma social o moral. Hacen esto por dos motivos: porque aún no entienden bien el sentido y función de los reglamentos y recurrir a los adultos para que intervengan en la solución de los conflictos, les permite comprenderlos mejor, y también lo hacen para llamar la atención de los adultos y recibir aprobación y afecto por ser “buenos” (Nuttall, 1995).

En el terreno del desarrollo moral, les es difícil distinguir lo que está bien y es aceptado dentro de su grupo social, y lo que está mal. Esto es un reflejo de este período de transición en el que recién se está iniciando el desarrollo de categorías para entender mejor la realidad. Hasta la edad preescolar, el comportamiento de los niños estaba regido por el deseo fundamental de experimentar placer, incluido también hacer cosas prohibidas.

Piaget, señala que durante esta edad (7 u 8 años) los niños, avanzan hacia una moral de cooperación, ya que “ven la necesidad de un acuerdo mutuo respecto de las reglas y las consecuencias de romperlas” (Papalia, 2001:338). Fierro y Carbajal (2003), por su parte, llaman a esta etapa: de socialización. Durante este período, la relación con la autoridad es de subordinación, por lo que también se le denomina una etapa pre-moral, las personas responden a reglas externas a ellas. En este momento de la vida, los niños, dependen de la influencia de las personas adultas, quienes obstaculizan o favorecen su desarrollo moral. Lo obstaculizan cuando imponen las reglas sin explicaciones. Lo favorecen cuando promueven el consenso sobre lo que se espera de las personas y se hace explícito el sentido de la norma como elemento clave para garantizar la convivencia, de esta forma, facilitan la interiorización de las normas contribuyendo al avance hacia otra etapa de desarrollo moral.

Sus nociones acerca de lo que es “bueno” o “malo” dependen de lo que los adultos significativos, en particular su profesor o profesora, y sus padres aprueban o desaprobaban. A esta edad empiezan a desarrollar valores éticos como la honestidad, lo que hace que disminuya su tendencia a mentir, como producto de la aparición de sentimientos como la vergüenza que experimentan cuando se enfrentan al juicio o la exhibición social por quebrantar una regla.

Requieren apoyo para desarrollar seguridad y confianza en sus capacidades; el papel de las personas adultas es ayudarles a ver y aceptar sus logros y esfuerzos y a enfrentar sus errores, para que comprendan que el error enseña y permite crecer y aprender. Se interesan por su apariencia y su proceso de crecimiento, lo que cambia en su cuerpo y perciben que ya no son pequeños.


Durante esta etapa, la motricidad desempeña un papel fundamental en el desarrollo del niño (Papalia, Olds y Feldman, 2010). A través del movimiento pueden establecer contacto con el mundo que les rodea y manifestar su forma de percibir, apreciar y expresar diversos objetos, personas y situaciones a través de diversas formas, incluyendo expresiones afectivas, emotivas y cognitivas. Sus habilidades motrices continúan perfeccionándose, se vuelven más fuertes y rápidos, también son más coordinados y disfrutan poner a prueba sus habilidades y fuerzas a través del juego rudo, en donde parece que pelean pero no es así; disfrutan experimentar para conocer sus límites y este tipo de juegos se presentan más en los niños que en las niñas.

382



Durante esta etapa logran un autoconcepto más realista. La autoestima depende en gran medida del respaldo social y la autoevaluación que hagan de su propio desempeño. Durante estos años requieren sentirse más libres, de mayor autonomía e independencia de sus familiares. Tienen más claridad sobre su actuación y saben diferenciar lo que está bien de lo que no. Han incorporado la vergüenza y el orgullo.

La capacidad de expresión artística en esta etapa de la vida se encuentra en pleno desarrollo, es por ello fundamental proporcionar los espacios y medios adecuados para promover las manifestaciones artísticas que permitan a los niños y niñas poner en práctica los principios y elementos propios de cada uno de los cuatro lenguajes artísticos: 1) artes visuales, 2) expresión corporal y danza, 3) música y 4) teatro y con ello facilitar el proceso de autoconocimiento de su cuerpo y emociones.



Estas posibilidades y limitaciones del niño de siete años se verán incrementadas unas, y superadas las otras, a través del enfrentamiento a los retos, a las dificultades, y por supuesto, a las oportunidades de desarrollo que le ofrezca el ambiente de la escuela en general, y el aula de clases en particular. Un clima social propicio es indispensable para que se desarrollen en el niño los procesos de auto-organización o autorregulación de sus pensamientos, emociones y conductas. Para lograr que desarrollen al máximo su potencial, será necesario combinar de manera armónica las actividades individuales creadoras, la posibilidad de auto-expresión a través del arte y el desarrollo de la corporeidad, junto con la creciente capacidad de consideración hacia los demás que empieza a surgir en el niño, de considerar y valorar de lo que son capaces los otros, y de darse cuenta de que los errores en todos los ámbitos de la escuela y la vida son parte del proceso de crecimiento y de apropiación de la cultura, de la maduración y de la aceptación y aprecio de sí mismo y de los demás. Este aprendizaje acerca de la proporción y la desproporción entre los impulsos individuales y las necesidades colectivas, permitirán que el niño adquiriera la sensibilidad necesaria para poder tomar decisiones de forma intuitiva, decisiones basadas en lo que se ha denominado sentido común, que no es precisamente, una característica genética o producto de situaciones azarosas, sino más bien, es el resultado de una planificación cuidadosa de las actividades, las rutinas escolares, las reglas y el énfasis en su cumplimiento, del fomento a la alegría de ser y estar con uno mismo y con los demás.



Nociones y procesos formativos del campo que se abordan en el segundo grado


384

El campo de formación, Desarrollo Personal y para la Convivencia, busca que durante el segundo grado se fortalezcan las competencias para la vida de una forma vivencial, activa, práctica, problematizadora y reflexiva, de tal manera que las niñas y los niños se conozcan más, se valoren y sean capaces de trabajar junto a otras personas para enfrentar y resolver situaciones de la vida diaria.

Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística se articulan en un mismo campo a partir de dos ejes: Conciencia de sí y Convivencia. Estos ejes constituyen el espacio en el que confluyen y se desarrollan los aprendizajes esperados que permiten que los alumnos vayan gradualmente desarrollando sus competencias.

A lo largo del segundo grado, dentro del eje de Conciencia de sí, las niñas y los niños fortalecerán el auto conocimiento y autocuidado, primero para comprender mejor su propio cuerpo y posteriormente para identificar cambios y necesidades a lo largo del tiempo. Este reconocimiento favorece la comprensión y valoración del cuerpo como una vía para expresarse y comunicarse mediante diversos lenguajes que les permiten manifestar emociones e ideas; construir y crear personajes, formas y objetos, entre otras cosas más. Las niñas y los niños se dan cuenta que su cuerpo es un medio para recrear e interpretar lo que ocurre en su entorno, además de que pueden usarlo desde la creatividad para improvisar, explorar y buscar salidas a diversas situaciones y encontrar alternativas de solución.

Este eje favorece el desarrollo del potencial del alumno y de su autonomía, a través de actividades físicas y artísticas que posibiliten que adquiera desde edades tempranas, un estilo



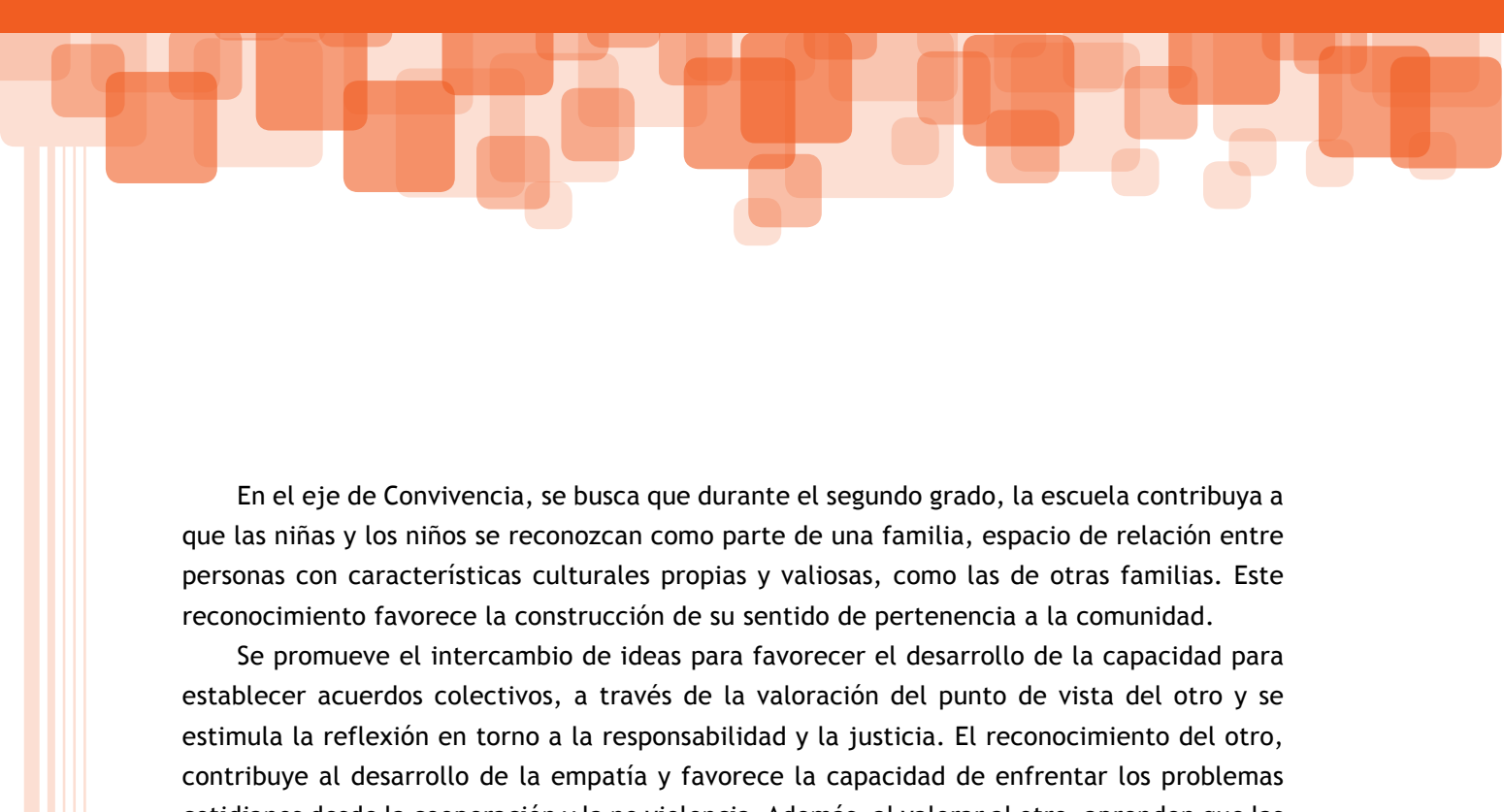
de vida saludable. Dentro de este eje se contempla la realización de actividades orientadas a la adquisición y promoción de habilidades y destrezas motrices, que pueden manifestarse a través de expresiones artísticas corporales como la danza y el teatro y que promueven el desarrollo del pensamiento artístico para la expresión de ideas y emociones. Estas actividades favorecen, el desarrollo de un sentido de identidad que se inicia con el reconocimiento de lo que el niño puede percibir y expresar, y que continúa con la toma de conciencia de quién es, a qué familia pertenece, cuáles son sus potencialidades físicas, emocionales y artísticas y sus diferencias con los demás.

El gusto por desafiar sus propias capacidades físicas, característico del alumnado de segundo, favorece el desarrollo de las habilidades motrices. Se dan cuenta de lo que ahora pueden hacer y, a la vez, son capaces de reconocer el papel de la autorregulación, competencia que les permite comprender que las manifestaciones de sus movimientos, emociones, inquietudes y necesidades pueden influenciar y afectar a otras personas.

Comprender el papel del desarrollo tanto físico, como artístico y ciudadano de las niñas y los niños, es clave para contribuir al manejo sano de las emociones, del autoconcepto y de la confianza, factores que atraviesan las relaciones entre las personas y favorecen la construcción de una convivencia democrática. Por ello, en el segundo grado se requiere dar continuidad al proceso de toma de conciencia de sus estados de ánimo y emociones y empiecen a aprender cómo manejarlos, cómo controlar su enojo o su euforia o, incluso, cómo distraerse para dar fin a un estado de tristeza. Esto redundará en el desarrollo sano de su potencial personal, y en el inicio de la construcción de un proyecto de vida viable que contemple el mejoramiento personal y la convivencia.

Otro aspecto importante que se aborda durante este grado es la promoción del autocuidado a través del ejercicio y hábitos alimenticios sanos, las niñas y los niños puedan lograr un desarrollo saludable para favorecer su crecimiento.

El conocimiento más claro sobre su cuerpo favorece el desarrollo del autoconcepto y la confianza, ambos, elementos claves de la autoestima. Avanzan hacia una toma de conciencia de sí, lo que favorece que se identifiquen como personas únicas y a la vez, les permite comprender que hay otras y otros, igual de valiosas y valiosos, que sienten, que tienen necesidades, que piensan y viven, de otra manera y que merecen respeto.



En el eje de Convivencia, se busca que durante el segundo grado, la escuela contribuya a que las niñas y los niños se reconozcan como parte de una familia, espacio de relación entre personas con características culturales propias y valiosas, como las de otras familias. Este reconocimiento favorece la construcción de su sentido de pertenencia a la comunidad.

Se promueve el intercambio de ideas para favorecer el desarrollo de la capacidad para establecer acuerdos colectivos, a través de la valoración del punto de vista del otro y se estimula la reflexión en torno a la responsabilidad y la justicia. El reconocimiento del otro, contribuye al desarrollo de la empatía y favorece la capacidad de enfrentar los problemas cotidianos desde la cooperación y la no violencia. Además, al valorar al otro, aprenden que las diferencias son una riqueza, ya que permiten encontrar otras maneras de entender y explicar el mundo y lo que en él pasa. Este reconocimiento y aprecio de la diversidad es la base para una convivencia fundamentada en el respeto, la colaboración y la no discriminación.

A través de las actividades físicas y de expresión artística será posible, por una parte, iniciar a los niños en el deporte y el arte, y por la otra, promover la asimilación e incorporación de normas y reglas para la convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, y la inclusión. La participación e involucramiento del niño en este tipo de actividades permitirá canalizar el sentido de participación, generar el interés lúdico, propiciar el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, y valorar el trabajo en equipo.

Otro elemento de la convivencia es la comprensión y aprecio de las reglas y su función en la vida en comunidad. Comienzan por aceptar y usar reglas establecidas por ellas y ellos; conforme avanzan en el reconocimiento de éstas reglas y su utilidad dan los primeros pasos en la identificación de los derechos humanos a través de su vinculación con sus necesidades y las necesidades de las personas con quienes conviven. El tema de la autoridad, se aborda y promueve para que las niñas y los niños reconozcan el papel de la misma en el cumplimiento y ejercicio de las reglas y los derechos humanos.



El apego y respeto por las reglas de convivencia se promueve a través del establecimiento de rutinas diarias consistentes y reglas claras de convivencia en el aula y la escuela.

El proceso planteado en primero y segundo grados de primaria inicia con el reconocimiento de sí mismos para que, poco a poco, se den cuenta de su lugar en la sociedad. A partir de ahí, se pretende que avancen hacia la valoración de una convivencia democrática, sustentada en las leyes, la participación, la cooperación, la toma de acuerdos colectivos y el respeto a la justicia. Asimismo, se promueve que se den cuenta que es necesario que las personas aprendan a convivir, a resolver los conflictos a través de la capacidad para reconocer su origen y posteriormente, sean capaces de comprometerse con la no violencia.

Los dos ejes están vinculados, uno es base para el otro, si se promueve y favorece el desarrollo de una conciencia de sí, fuerte, sólida; es posible que las niñas y los niños puedan avanzar en el reconocimiento de las otras y los otros y en el reconocimiento de qué es parte de una comunidad y su participación en ella es muy importante para lograr una convivencia democrática, justa y respetuosa de los derechos humanos.



O

**RIENTACIONES POR BLOQUE: PLANIFICACIÓN
DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN**



Orientaciones por Bloque: Planeación Didáctica y Evaluación

Cada una de las tres asignaturas que conforman el campo de formación “Desarrollo Personal y para la Convivencia”, pretende, a través de sus contenidos y actividades, promover una serie de aprendizajes en el alumno de segundo grado de primaria que permitan su formación integral. En la siguiente tabla se presentan los cinco bloques que configuran los contenidos que habrán de abordarse en las tres asignaturas correspondientes al campo de formación

| BLOQUE | FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA | EDUCACIÓN FÍSICA | EDUCACIÓN ARTÍSTICA* |
|--------|--|---------------------------------|--|
| 1 | Niñas y niños que crecen y se cuidan | Nos reconocemos y comunicamos | AV: La bidimensión y la tridimensión ECD: Contrastes de movimiento M: Las cualidades del sonido en la música T: Lenguaje corporal y verbal |
| 2 | Mis responsabilidades y límites | ¡Juguemos a los retos! | AV: El ritmo en las imágenes ECD: Calidades de movimiento M: Pulso musical T: Rasgos principales de un personaje |
| 3 | Todos necesitamos de todos | ¡Desafiando pruebas! | AV: El movimiento en la imagen ECD: Puntos de apoyo y equilibrio M: Ritmo T: Posibilidades expresivas de la voz |
| 4 | Reglas para la convivencia armónica | Explorando mi postura | AV: La composición y los elementos plásticos ECD: Los planos y ejes corporales M: Cambios de pulso e intensidad T: Improvisación lúdica |
| 5 | Construir acuerdos y solucionar conflictos | Mi desempeño cambia día con día | AV: Los planos y el espacio en la imagen ECD: El entorno natural y la Expresión Corporal M: Instrumentos de percusión T: Expresión de emociones |

*AV: Artes Visuales, ECD: Expresión Corporal y Danza, M: Música, T: Teatro.

Cada uno de los bloques se orienta a fortalecer con especial énfasis cierto tipo de competencias en los alumnos. Juntos integran una propuesta educativa que procura la formación de niños y niñas integrales, con capacidad de desplegar todo su potencial en el ámbito individual y social.





Orientaciones para el Bloque 1

En el desarrollo del bloque uno se promueve el autoconocimiento y la conciencia del cuerpo y las emociones a través de la capacidad del alumnado de reconocerse a sí mismos, de identificar su cuerpo y sus emociones y de la comprensión de que su cuerpo es su vía de expresión y comunicación con otras personas y con el mundo.

Formación Cívica y Ética, favorece el reconocimiento de los cambios físicos que han ocurrido en los primeros años de vida, además de que promueve la comprensión de la importancia de cuidar la salud y aprender a prevenir riesgos y enfermedades. Los niños pueden reconocerse como personas únicas e irrepetibles y comienzan a identificar y valorar a las otras personas que les rodean.

La educación física favorece que identifiquen sus acciones como parte de la expresión corporal y que cuenten con espacios para, a través del diálogo con los otros, construir nuevas formas de expresión y comunicación corporal. En la asignatura de educación artística, la expresión corporal se fortalece al hacer uso del lenguaje verbal y corporal, reconociendo además los contrastes de sus movimientos corporales.

La vinculación con la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad se da de manera natural, al promoverse en esta última, la descripción de los cambios en su cuerpo, el análisis sobre su alimentación y las características físicas heredadas de su familia.

a) Orientaciones para la evaluación en el bloque I

Para evaluar los aprendizajes esperados en este bloque se recomienda observar las habilidades y concepciones previas del alumnado, así como los avances y dificultades para el logro de los aprendizajes esperados en cada una de las actividades propuestas.

La observación es una técnica de evaluación informal, puede usarse para registrar el desempeño de un niño, el trabajo en equipos o hacer anotaciones sobre el desempeño grupal en una actividad determinada. Los registros pueden realizarse a través del registro anecdótico, las listas de cotejo o comprobación, las rúbricas o los diarios de clase.

También se recomienda trabajar con el portafolio de evidencias, el cual permitirá al alumnado conservar sus trabajos como muestra de su aprendizaje, regresar a trabajar en ellos y reflexionar sobre lo que ha aprendido, ya sea durante el año o al final del ciclo escolar.

Para que el portafolio funcione, el docente requiere definir con anticipación los productos que contendrá y los criterios de evaluación. Cada alumno definirá qué evidencias incluir en él. Con estas acciones, el docente contará con elementos para verificar el logro de los aprendizajes esperados además de acercarse al entendimiento de cómo los niños aprenden y manifiestan sus saberes a través de la expresión corporal, verbal, escrita y artística.





b) Ejemplo y análisis de una Secuencia Didáctica para el bloque I, segundo grado.

| | | |
|---|---|-----------------------------|
| <p>PLANIFICACIÓN: INTENCIÓN PEDAGÓGICA Las actividades sugeridas representan un proceso que propicia que los niños se reconozcan a sí mismos como personas valiosas y avancen en el reconocimiento del otro como un ser igualmente digno al valorar las cualidades y habilidades de cada uno. Se espera que al compartir las producciones generadas en esta secuencia, reciban comentarios de sus compañeros y del docente en un ambiente de respeto y confianza. Esta realimentación le ayudará a valorar cómo otras personas pueden contribuir a mejorar lo que se hace y a fortalecer la convivencia armónica.</p> | Secuencia didáctica: soy una persona valiosa | |
| | Asignatura(s) Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística | Duración. 5 sesiones |
| | Aprendizajes esperados | |
| | <p>Formación Cívica y Ética</p> <ul style="list-style-type: none"> - Distingue cambios personales que se han presentado durante sus años de vida. - Reconoce la importancia de pertenecer a una familia con características culturales propias, valiosas como las de otras familias. - Identifica y valora las características físicas de las personas que le rodean. | |
| | <p>Educación Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica el sentido y significado de sus acciones para entender la importancia de la expresión corporal. - Expresa sus ideas para contribuir en la construcción de propuestas colectivas en actividades de expresión corporal. - Propone formas originales de expresión y comunicación para crear nuevas posibilidades de acciones que puede realizar con su cuerpo. | |
| | <p>Educación Artística</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresa ideas relacionadas con una situación cotidiana utilizando el lenguaje corporal y verbal. | |
| <p>Productos: Portafolio de evidencias que contenga: Dibujo de sí mismo en el que anote por qué es una persona valiosa. Álbum de fotos-dibujos imaginarios de la familia y sus emociones.</p> | | |
| <p>Recomendaciones didácticas. El papel del docente: El docente es un facilitador y guía en el desarrollo del autoconocimiento, la autovaloración y el reconocimiento de las otras personas como iguales a ellos en dignidad mediante la organización de experiencias vivenciales y la promoción de la reflexión a partir de las opiniones del grupo.</p> | | |

| | | |
|--|-----------------------------|---|
| Actividades de inicio | Duración: 1 sesión | <p>Planificación: El desarrollo de las actividades Iniciar con una actividad vivencial en la que el alumnado explore su capacidad de comunicar emociones mediante su expresión corporal, prepara el ambiente para una ronda de comentarios que cumple tres funciones: a) recuperar ideas previas, b) problematizar sobre la temática de la secuencia, c) identificar qué hace valiosa a una persona.</p> |
| <p>Primera sesión 1. Se invita a los niños a bailar al ritmo de la música. Conforme avanza, expresan emociones sin hablar: tristeza, alegría, sorpresa, miedo, enojo. 2. Al terminar, se realiza una ronda de comentarios sobre la capacidad de expresar emociones y sentimientos: ¿Cómo expresan el miedo? ¿Pueden saber si alguien está enojado o contento al ver la expresión de su cuerpo? ¿Pueden expresar lo que sienten sin usar palabras? ¿Cómo aprendieron a expresar lo que sienten? ¿Se expresan de la misma manera como lo hacían cuando eran bebés? ¿Qué los hace sentir valiosos? ¿Cuándo se sienten felices? 3. Se les pide que elaboren un dibujo de sí mismos en el que representen alguna emoción. (Producto 1)</p> | | |
| Actividades de desarrollo | Duración: 3 sesiones | <p>Nociones y procesos formativos: Aprender a reconocer las emociones y sentimientos del otro contribuye a fortalecer la capacidad empática y el respeto a la diversidad. Para fortalecer la autovaloración se parte del autoconocimiento de sus emociones, sensaciones y sentimientos, de su capacidad de expresarlas empleando distintos lenguajes</p> |
| <p>Segunda sesión 1. El docente retoma los dibujos elaborados por el grupo y promueve una ronda de comentarios para analizar semejanzas y diferencias. ¿Qué emoción se expresa en cada dibujo? ¿Podemos reconocer distintas emociones aunque cada uno las exprese de distinta forma? 2. Organizados en parejas, juegan a adivinar emociones. De manera espontánea, un miembro de la pareja representa una emoción y el otro la adivina. Cuando lo logra cambian de rol. 3. Al terminar, se le pide al grupo que comenten cómo se dieron cuenta de la emoción que la otra persona representaba y cómo nos podemos expresar y comunicar usando el cuerpo.</p> | | |
| <p>Recomendaciones didácticas: El papel del alumnado. En esta secuencia es fundamental la participación del alumnado en la realización de las actividades, ya sea jugando, dialogando y trabajando de manera individual, en equipo y grupal. Si algún alumno no desea participar, invítelo, pero no lo obligue.</p> | | |

Nociones y procesos formativos

El **reconocimiento del otro** y la **empatía** se fortalecen al identificar emociones, necesidades y cualidades en los demás. También se propone el intercambio de opiniones a fin de que comprendan que pueden aprender de los demás. La noción de **corporeidad** orienta esta secuencia porque los niños exploran su cuerpo y reconocen lo que pueden expresar y comunicar con él. De esta manera valoran a su cuerpo como el medio para conocer lo que les rodea. Reconocer la capacidad para expresar emociones y sentimientos pasa por la noción de **percepción** y la capacidad de la **expresión**, propuestos en la educación artística.

Tarea.

Elaborar un álbum de las emociones de la familia en el que tomen “foto-dibujos imaginarios” de sus familiares expresando distintas emociones. **(Producto 2)**

Tercera sesión

1. De manera voluntaria comparten su álbum con el grupo e identifican las emociones que se expresan en los dibujos.
2. El grupo identifica en cuáles no se puede reconocer la emoción que representa el dibujo. Si es necesario, el autor lo corrige.
3. El docente pregunta qué otras ideas o sentimientos pueden expresar con el cuerpo y propone que inventen acciones con su cuerpo que los demás adivinarán.
4. El docente pregunta ¿Cómo nos ayuda el cuerpo a expresarnos? ¿Cómo ha cambiado su cuerpo a lo largo de su vida? ¿Qué pueden hacer ahora y antes no podían? ¿Cómo ha cambiado su forma de comunicarse a medida que crecen? Se pide que traigan fotos o dibujos de diferentes momentos de su vida para la siguiente clase.

Cuarta sesión

1. Comentan en equipo sus fotografías. ¿Cómo han cambiado? ¿Qué habilidades han ido perfeccionando en su vida? ¿En qué se parecen y en qué son diferentes? ¿Qué hace que una persona sea valiosa?
2. Se les pide que revisen el dibujo de sí mismos elaborado al inicio y que decidan si lo cambian por otro o si a ese agregan sus habilidades y cualidades que los hacen valiosos.

Evaluación

La revisión colectiva de los trabajos representa un momento de coevaluación en el que el alumnado aprende a valorar los trabajos de los demás. Al retomar el dibujo elaborado al inicio con otros criterios, el alumno incorpora nuevos aprendizajes a sus producciones y puede reflexionar sobre su aprendizaje, pero requiere el acompañamiento del docente.

3. Al terminar el nuevo dibujo sobre sí mismo, lo pegan en la pared. Cada alumno anota en el dibujo de cinco de sus compañeros alguna cualidad que les reconozcan. Se les pide que revisen sus carteles y expresen lo que sienten al leer las frases que sus compañeros les escribieron.

Actividades de cierre

Duración: 1 sesión.

Quinta sesión

1. En una ronda de comentarios se pide al grupo que recuerden las actividades realizadas y comenten ¿Cómo comunicamos nuestras emociones? ¿Por qué cada persona es valiosa? ¿Por qué son valiosas las personas de su familia?

2. A partir de estas reflexiones, se invita a agregar una nota en su dibujo en la que respondan a la pregunta ¿Por qué soy una persona valiosa? Se leen las anotaciones al grupo.

Evaluación

1. Se exponen los trabajos y se pide al grupo que comenten cómo se sintieron, qué opinan de las actividades realizadas, qué aprendieron y qué fue lo que más les gustó.

2. El docente puede calificar esta actividad considerando los productos incluidos en el portafolio y el desempeño del alumnado en la realización de las actividades.

El desarrollo de las actividades
En el cierre de la actividad es importante que el alumnado articule los distintos momentos de la secuencia, resuelva la situación planteada inicialmente, de respuestas a sus preguntas o plantee explicaciones a cuestiones que les preocupan.

Es recomendable plantear una actividad que marque el cierre de la actividad y de cuenta de lo aprendido. En este caso esa función se cumple al hacer anotaciones en su dibujo. La evaluación final puede ser parte del cierre de la secuencia.

La evaluación

Se recomienda una evaluación basada en el registro de las actitudes, opiniones y el trabajo del alumnado. Para llevarlo a cabo se puede auxiliar del portafolio, de rúbricas o hacer uso de un diario de campo en el que anote las opiniones, las actitudes, el trabajo realizado y la utilidad de las actividades. Se recomienda concentrarse en pocas personas a la vez, registrando cada día el trabajo de un grupo de niños, al siguiente día de otros y así. Con estos instrumentos podrá verificar el logro de los aprendizajes esperados, comprender el proceso de aprendizaje de sus alumnos y contará con datos para asignar una calificación. Para hacerlo, será necesario que asigne un puntaje a los productos esperados en todo el bloque. Como esta secuencia se propone por campo, será necesario distinguir los productos que se califican para uno o para varias asignaturas.



Orientaciones para el Bloque 2

En este bloque se favorece el desarrollo de la autorregulación, la identidad democrática, la participación y la ciudadanía, mediante el intercambio de puntos de vista en los que el alumnado reconoce el valor de las personas, puede aprender a tomar acuerdos y a reflexionar sobre lo que es justo al repartir un bien o asignar responsabilidades dentro de un grupo.

Las asignaturas de Formación Cívica y Ética y Educación Física promueven la reflexión sobre la importancia de tomar acuerdos y comprometerse con la realización de las tareas en beneficio de la comunidad. El trabajo en equipo, el respeto a las opiniones y aportaciones de sus compañeros para encontrar diferentes alternativas de solución a las situaciones que se les presenten contribuyen a ese proceso. En Formación Cívica y Ética y en Educación Artística se busca acercar a los niños a las diferentes maneras de expresar las emociones, reconociendo los efectos de la influencia que éstos pueden tener en otras personas.

La asignatura de Español puede vincularse al Campo de Formación de Desarrollo Personal y para la Convivencia ya que dentro de los aprendizajes esperados se fortalecen las habilidades de participación al respetar el turno para hablar, aprender a escuchar a otros y hacer comentarios a partir de la información proporcionada.

a) Orientaciones para la evaluación en el bloque II

En este bloque se pueden aplicar diversos instrumentos de evaluación cualitativa que pueden aportar elementos para apoyar el proceso formativo del alumnado y para emitir una calificación. Veremos ejemplos del diario de clase y de la lista de cotejo.

Los diarios de clase recogen información para analizar, reflexionar y reorganizar diferentes aspectos del trabajo realizado ya que pueden centrarse en uno o varios alumnos o pueden servir

para registrar el desarrollo de una actividad o de acontecimientos importantes relacionados con temas que se deben cuidar en el trabajo diario.

Ejemplo:

El equipo 3 (Ana, Enrique, Luis y Karen) han logrado después de una larga discusión llegar al acuerdo de que organizarán 3 juegos. Empezaron con el juego de la cuerda, aún no acaban de modificarlo, siguen dialogando. Ana señaló “porque mejor no jalen todos una cosa pesada, luego le toman el tiempo y luego la vuelvan a jalar todos y les toman el tiempo, así lo hicimos más rápido”; sin embargo Luis le dijo “pero ¿no se te hace que están compitiendo de todos modos?”... Observación: Necesito fortalecer la idea de cooperación en el grupo.

El diario es una herramienta valiosa para investigar sobre la práctica, ya que contribuye a hacer una reflexión de lo realizado, las estrategias utilizadas y los resultados observados.

Las listas de cotejo pueden usarse para observar indicadores relevantes del desempeño en una secuencia o en un proyecto. Estos indicadores pueden ser los aprendizajes esperados. El registro sistemático contribuye a identificar el avance en los niños para determinar que adecuaciones hacer y hacia donde continuar el trabajo.

Ejemplo de lista de cotejo para el bloque II

| Nombre del alumno | | |
|---|------------|------------|
| Indicador (aprendizajes esperados) | Sí lo hace | No lo hace |
| Formación Cívica y Ética | | |
| Reconoce las diversas manifestaciones de sus emociones, su influencia y posibles efectos en otras personas. | | |
| Realiza tareas conforme a tiempos o acuerdos predefinidos. | | |
| Reflexiona sobre la distribución justa de un bien o una responsabilidad entre los integrantes de un grupo. | | |
| Educación Física | | |
| Intercambia opiniones con sus compañeros para establecer acuerdos que beneficien el trabajo en equipo. | | |
| Busca varias soluciones para resolver los problemas que se le presentan en función de sus posibilidades. | | |
| Educación Artística | | |
| Utiliza calidades de movimiento en situaciones diversas. | | |
| Participa en juegos de improvisación recreando diferentes personajes | | |

b) Ejemplo y análisis de un proyecto para el bloque II, segundo grado.

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| <p>Planificación: Intención pedagógica Se propone un ejercicio de intercambio de ideas y opiniones en la toma de acuerdos para resolver situaciones de conflicto o asignar responsabilidades dentro de un grupo.</p> | <p>PROYECTO “JUEGOS COOPERATIVOS PARA CONVIVIR MEJOR”</p> | |
| | <p>Asignaturas: Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística</p> | <p>Duración: 5 sesiones</p> |
| <p>Nociones y procesos formativos El juego cooperativo se constituye en el espacio de reflexión y de vivencia de una relación lúdica distinta, ya que lo importante son las personas y no quién gana. La promoción del diálogo y el trabajo en equipo, contribuyen a reconocer a la cooperación como un elemento central de la convivencia y de la construcción de ambientes seguros para el desarrollo integral de las personas.</p> | <p>Aprendizajes esperados</p> | |
| | <p>Formación Cívica y Ética Reconoce las diversas manifestaciones de sus emociones, su influencia y posibles efectos en otras personas. Realiza tareas conforme a tiempos o acuerdos predefinidos. Reflexiona sobre la distribución justa de un bien o una responsabilidad entre los integrantes de un grupo.</p> | |
| | <p>Educación Física Intercambia opiniones con sus compañeros para establecer acuerdos que beneficien el trabajo en equipo. Busca varias soluciones para resolver los problemas que se le presentan en función de sus posibilidades.</p> | |
| | <p>Educación Artística Utiliza calidades de movimiento en situaciones diversas. Participa en juegos de improvisación recreando diferentes personajes.</p> | |
| | <p>Problema a resolver La violencia en los juegos durante la hora de recreo y la salida de la escuela</p> | |
| <p>Productos: Lista de acciones ante la violencia en los juegos, libro de juegos y actividades cooperativas, collage individual sobre la cooperación y lo aprendido en el proyecto.</p> | | |
| <p>Recomendaciones didácticas. El papel del docente: El docente requiere ser facilitador y guía para promover la reflexión, la participación y la acción del alumnado y para propiciar la vivencia de la cooperación como actitud pertinente para resolver los conflictos sin violencia. Sus herramientas para lograrlo son las preguntas generadoras, el diálogo, la cooperación, la toma de decisiones y la organización de tareas comunes.</p> | | |

| | | |
|---|-----------------------------|--|
| Actividades de inicio | Duración: 1 sesión | Planificación: |
| <p>Primera sesión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se invita a los niños a bailar al ritmo de la música. Conforme avanza, expresan emociones sin hablar: tristeza, alegría, sorpresa, miedo, enojo. 2. Al terminar, se realiza una ronda de comentarios sobre la capacidad de expresar emociones y sentimientos: ¿Cómo expresan el miedo? ¿Pueden saber si alguien está enojado o contento al ver la expresión de su cuerpo? ¿Pueden expresar lo que sienten sin usar palabras? ¿Cómo aprendieron a expresar lo que sienten? ¿Se expresan de la misma manera como lo hacían cuando eran bebés? ¿Qué los hace sentir valiosos? ¿Cuándo se sienten felices? 3. Se les pide que elaboren un dibujo de sí mismos en el que representen alguna emoción. (Producto 1) | | <p>Intención pedagógica</p> <p>Con el análisis de situaciones cotidianas se busca que los niños identifiquen y reconozcan el papel de la cooperación en la resolución de conflictos. En esta propuesta se pone al centro el trabajo de equipo para que las personas, a través de las experiencias lúdicas vividas, valoren las relaciones con los otros y vivencien otras maneras de convivir y de trabajar para resolver un problema común.</p> <p>La problematización inicial marca una manera de “mirar” lo cotidiano y contribuye a quitar el halo de naturalidad que rodea a la violencia. Cuando los niños se preguntan ¿por qué pelear? ¿es posible convivir sin pelear?, se encuentran en condiciones de cuestionar la cultura de la violencia.</p> |
| Actividades de desarrollo | Duración: 3 sesiones | |
| <p>Segunda sesión</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente retoma los dibujos elaborados por el grupo y promueve una ronda de comentarios para analizar semejanzas y diferencias. ¿Qué emoción se expresa en cada dibujo? ¿Podemos reconocer distintas emociones aunque cada uno las exprese de distinta forma? 2. Organizados en parejas, juegan a adivinar emociones. De manera espontánea, un miembro de la pareja representa una emoción y el otro la adivina. Cuando lo logra cambian de rol. 3. Al terminar, se le pide al grupo que comenten cómo se dieron cuenta de la emoción que la otra persona representaba y cómo nos podemos expresar y comunicar usando el cuerpo. | | |
| <p>Recomendaciones didácticas:</p> <p>El papel del alumno El alumnado es central en este proyecto porque deben proponer, analizar, reflexionar, tomar acuerdos y responsabilizarse en actividades que implican otra forma de jugar y, reconocerán a través de la experiencia lúdica, el valor de la cooperación en la resolución de conflictos.</p> <p>El papel del docente Debido a que este proyecto implica transformar una percepción muy arraigada en las niñas y los niños (pelear es divertido), el docente requiere ser paciente para lograr los propósitos y debe dar oportunidad que los niños se expresen y experimenten sus propuestas</p> | | |

Nociones y procesos formativos

El reconocimiento de las semejanzas con las personas de su entorno ayuda a los niños de este grado a fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad. La noción de corporeidad favorece el reconocimiento de las características del propio cuerpo para distinguirse de las otras personas y valorar su diferencia como una riqueza. Al participar se reconoce a su comunidad como valiosa y sí mismo como transmisores de las tradiciones y costumbres de la misma, así, las habilidades perceptuales, las kinestésicas, auditivas y visuales se ven favorecidas. En el centro de la secuencia está la noción de justicia y su relación con la igualdad y el respeto a la diversidad.

2. El docente explica que estas frases significan discriminación. Se organiza el grupo en equipos y se les pide que registren alguna experiencia de discriminación que hayan sufrido y la compartan. **(Producto 2)**

3. Se pide que expliquen en que se basan unas personas para discriminar a otras. El docente anota las “explicaciones” de la discriminación y al terminar pregunta al grupo si es correcto tratar mal a alguien, hacerla a un lado o negarle sus derechos por las razones anotadas. El docente puede destacar algunos aspectos culturales como causa de la discriminación.

Tarea. Investigar sobre las tradiciones y costumbres de su comunidad: canciones, fiestas, leyendas, creencias...

Tercera sesión

1. Exponen su investigación. El docente presenta las costumbres y tradiciones de otras comunidades mexicanas. Identifican las semejanzas y las diferencias entre las culturas (rasgos físicos, idioma, vestido, alimentación, manera de vivir, canciones). Responden si alguna de estas diferencias puede utilizarse para decir que una persona es más valiosa que otra o que una cultura es mejor que otra.

2. En grupo construyen dos espacios en el salón para exponer sus investigaciones sobre las tradiciones y costumbres de la comunidad y compartir su trabajo con la comunidad escolar: En Historias de mi comunidad, narrarán oralmente las historias recabadas. Se sugiere grabar estas narraciones y motivar la generación de algún audio con ellas. **(Producto 3)**

Recomendaciones didácticas:

El papel del alumno y el papel del docente

Las frases de conductas discriminatorias requieren relacionarse con el contexto del alumnado para que reconozcan que la discriminación suele ser invisible, aunque esté presente en la vida cotidiana. El docente motiva el respeto ante las historias contadas y trata de rescatar las emociones y sentimientos que generan estas experiencias para que luego se reflexionen.

| | | |
|--|----------------------------------|--|
| <p>En <i>El mural de mi comunidad</i> darán a conocer las tradiciones, costumbres, canciones y otros aspectos culturales de la comunidad. Puede grabarse y elaborar un audio con este material. (Producto 4)</p> | | <p>Recomendaciones para la evaluación Se requiere realizar una evaluación constante en la que se registren avances en las reflexiones y percepciones del alumnado sobre la diversidad, así como sus actitudes ante la diferencia. Por ello, se sugiere el uso de listas de cotejo basadas en los aprendizajes esperados. El uso de las fotos y audios ayuda recoger la experiencia y lo que sucede, una vez terminada la actividad, pueden revisarse y reconocer que se aprendió y qué es posible corregir. Al realizar este tipo de actividades de evaluación permite que los niños reconozcan lo realizado y valoren lo que hicieron desde una visión más completa de sus aprendizajes.</p> |
| <p>Actividades de cierre</p> | <p>Duración: 1 sesión</p> | |
| <p>Cuarta sesión 1. En grupo elaboran una exposición sobre las tradiciones y costumbres de la comunidad en la que reúnan los dos espacios elaborados en el salón. Invitan a compañeros de otros grupos a ver su exposición sobre la riqueza cultural de su comunidad. (Producto 5) 2. Al terminar la actividad se hace una ronda de autoevaluación: ¿Qué características comparto con otras personas de mi comunidad? ¿Qué me hace valioso en mi comunidad? ¿Qué daños ocasiona la discriminación? ¿Cómo podemos evitarla? ¿Qué aprendí con estas actividades?</p> | | |
| <p>Evaluación 1. Se retoman los productos elaborados en la secuencia, la autoevaluación y se realiza una plenaria en la que opinarán sobre: - las actividades realizadas, - sus aprendizajes sobre la diversidad en la comunidad y sobre sus propias diferencias, - lo investigado sobre la comunidad y cómo esas ideas, costumbres y tradiciones atraviesan nuestra educación, - la actividad que más les gusto y por qué.</p> | | |
| <p>Recomendaciones para la evaluación Se sugiere realizar una autoevaluación en donde los niños escriban o comenten sobre los aprendizajes logrados. Las actitudes de respeto a la diversidad sólo se podrán valorar en cuanto se presente una situación que confronte a la persona y en la que emerjan tanto sus prejuicios como sus razones y sus criterios de acción. Se recomienda que el docente se mantenga atento a estas situaciones y oriente al alumnado para reaccionar respetando la diversidad.</p> | | |



Orientaciones para el Bloque III

El trabajo del bloque se orienta a promover la interculturalidad, la equidad de género, el respeto y los derechos humanos, además de que contribuye a desarrollar el autoconocimiento y la autorregulación. En este bloque se busca que las personas reconozcan y aprecien la diversidad, la colaboración y la no discriminación como fundamentos de una convivencia democrática.

Formación cívica y ética aporta a este proceso a partir de sensibilizar al alumnado sobre la diversidad de formas de ser, ideas, creencias y manifestaciones culturales, como tradiciones y costumbres del lugar en que viven. El trabajo en educación física contribuye a que las personas cuenten con mayor confianza y sean capaces de realizar juegos y actividades de colaboración y confrontación, sustentadas en valores como el respeto a las diferentes capacidades de las personas. En la asignatura de educación artística, se favorece el fortalecimiento del autoconcepto y la confianza del alumnado en sus capacidades al sentir su corporeidad, la libertad de expresarse mediante el movimiento y al realizar diversas producciones artísticas basadas en las tradiciones y costumbres de su comunidad.

Son un aporte para el desarrollo de este campo de formación los aprendizajes esperados de la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, pues en ella se busca que los niños identifiquen los cambios de su comunidad a través del tiempo, además que sean capaces de narrar cómo han cambiado las festividades y de comparar las costumbres y tradiciones de su comunidad con otras. También contribuye la asignatura de Español, al promover que los niños localicen información específica en diferentes fuentes de consulta, hagan comentarios a partir de la información proporcionada. Habilidades necesarias para trabajar en equipo.

a) Orientaciones para la evaluación en el bloque II

En este bloque es importante promover que el alumnado identifique sus actitudes discriminatorias y reflexionen sobre el valor de la diferencia en la convivencia democrática. Una actividad de evaluación que se propone es la autoevaluación. Con ella es posible acercarse a lo que los niños han aprendido y si les ha sido significativo y en el caso de la reflexión sobre las actitudes, comportamientos y juicios, la autoevaluación está encaminada a la autorregulación, pues implica que las personas identifiquen y reconozcan por sí mismas lo que saben, lo que piensan, lo que sienten, lo que juzgan y los criterios que orientan sus actos. Todo ello posibilita encontrar formas de mejorar.



Recuerde que... autoevaluar no significa autocalificar.

Para realizar la autoevaluación, las niñas y los niños deben conocer los propósitos de la misma y los criterios de los aprendizajes esperados. Se puede realizar mediante una ronda informal de comentarios, que implica al docente elaborar un registro, o mediante un instrumento específico. A continuación un ejemplo.

| Autoevaluación | |
|---|-------|
| Soy: | _____ |
| Lo que aprendí de las actividades que hicimos: | |
| 1. Las situaciones de discriminación en la escuela | _____ |
| 2. Investigación sobre las tradiciones y costumbres de mi comunidad | _____ |
| 3. La narración de historias de mi comunidad | _____ |
| 4. Elaboración del mural de mi comunidad | _____ |
| 5. Lo que más me gustó fue | _____ |

b) Ejemplo y análisis de una Secuencia Didáctica basada en un tema transversal para el bloque III, segundo grado.

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| <p>Planificación: Intención pedagógica Esta secuencia contribuye a que los niños reconozcan a la diferencia como base de la convivencia y que la valoren como elemento que enriquece a las personas y a las comunidades. Se espera que el alumno reconozca actitudes y condiciones discriminatorias en la vida cotidiana y proponga cómo eliminar sus propias actitudes.</p> | <p>Educación intercultural: la riqueza de la diversidad</p> | |
| | <p>Asignaturas: Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística</p> | <p>Duración: 4 sesiones</p> |
| <p>Nociones y procesos formativos El juego cooperativo se constituye en el espacio de reflexión y de vivencia de una relación lúdica distinta, ya que lo importante son las personas y no quién gana. La promoción del diálogo y el trabajo en equipo, contribuyen a reconocer a la cooperación como un elemento central de la convivencia y de la construcción de ambientes seguros para el desarrollo integral de las personas.</p> | <p>Aprendizajes esperados</p> | |
| | <p>Formación Cívica y Ética Describe manifestaciones culturales y aprecia las tradiciones y costumbres del lugar donde vive. Convive respetuosamente con personas que tienen distintas formas de ser y vivir, sin menospreciar, ni relegar a quienes no las comparten. Examina situaciones cotidianas en las que se dan tratos discriminatorios.</p> | |
| | <p>Educación Física Mejora su actuación a partir de la aplicación de valores durante los juegos en actividades de colaboración y confrontación.</p> <p>Educación Artística Expresa el movimiento en producciones artísticas y de su entorno a partir de elementos plásticos y visuales. Reconoce las posibilidades del manejo de los apoyos y del equilibrio corporal. Participa en juegos onomatopéyicos donde se destacan sus posibilidades expresivas e interpretativas de su voz.</p> <p>Productos: Lista con semejanzas y diferencias a sus compañeros, registro sobre experiencia de discriminación, investigación sobre cuentos y música de la comunidad, audio y/o videos sobre la narración de cuentos de la comunidad, mural de tradiciones y costumbres de la comunidad, exposición.</p> | |

| | | |
|--|-----------------------------|--|
| Actividades de inicio | Duración: 1 sesión | <p>El desarrollo de las actividades</p> <p>Las actividades propuestas transitan de las semejanzas y diferencias entre las personas con las que convive diariamente, reconociendo en ellas y en sí mismo su valor basado en la diferencia, al reconocimiento de las diferencias y semejanzas con otros niños mexicanos de otros contextos culturales. Con ello, el alumnado contará con elementos para reconocer su propia cultura, rescatar su valor y sus principios como parte de su persona. La generación de ambientes reflexivos es una tarea que el docente inicia, pero que los niños mantienen y promueven, cuando se dan cuenta que sus opiniones realmente son parte de la construcción de una convivencia democrática e intercultural.</p> |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Se invita a hacer un recorrido entre el grupo para observarse y reconocer semejanzas y diferencias, teniendo como fondo música propia de la comunidad. Cuando concluyen, comentan qué observaron en sus compañeros. 2. Buscan en su portafolio el cartel que hicieron en el bloque I y recuerdan qué los hace ser personas valiosas. 3. El docente solicita que elaboren dos listas, una con el título “soy igual a mis compañeros en...”, y otra con el título “soy diferente a mis compañeros en...”(Producto 1) 4. Se comentan las listas y se dialoga sobre el papel de las diferencias en la manera en cómo se valora a las personas y muchas veces contribuyen a que se crea que unas personas son más valiosas que otras. Se plantean preguntas como ¿Qué hace a una persona valiosa? ¿Por qué son ustedes valiosos? 5. Retoman la lista elaborada anteriormente, la leen en grupo y comentan si hay alguna persona que no sea valiosa. Se retoman estas reflexiones para explicar el valor de la diversidad y la dignidad humana. | | |
| Actividades de desarrollo | Duración: 2 sesiones | |
| <p>Segunda sesión</p> <p>1- Se muestran frases discriminatorias hacia las personas como: “eres niña tú no puedes”, “esa niña es bonita aunque es morenita”, “tú no juegas porque eres gordo”. ¿Han escuchado frases como estas? ¿Ustedes las han dicho? ¿Qué creen que sienten las personas a las que se les dicen?</p> | | |
| <p>Recomendaciones didácticas:</p> <p>El papel del alumno y el papel del docente</p> <p>Los docentes requieren promover la reflexión sobre las acciones cotidianas discriminatorias y su impacto en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto. Se puede hacer notar que comunidades enteras son discriminadas, lo que daña a las personas y a las sociedades pues aprenden a ver en la diferencia una razón para menospreciar y humillar a otros seres humanos</p> | | |

| Nociones y procesos formativos | Actividades de desarrollo | Duración: 3 sesiones |
|--|--|----------------------|
| <p>El reconocimiento de las semejanzas con las personas de su entorno ayuda a los niños de este grado a fortalecer el sentido de pertenencia a una comunidad. La noción de corporeidad favorece el reconocimiento de las características del propio cuerpo para distinguirse de las otras personas y valorar su diferencia como una riqueza. Al participar se reconoce a su comunidad como valiosa y sí mismo como transmisores de las tradiciones y costumbres de la misma, así, las habilidades perceptuales, las kinestésicas, auditivas y visuales se ven favorecidas. En el centro de la secuencia está la noción de justicia y su relación con la igualdad y el respeto a la diversidad.</p> | <p>Segunda sesión</p> <p>1- El docente organiza en el grupo un juego cooperativo para que el alumnado comprenda de manera práctica la diferencia entre competir y cooperar. Por ejemplo pueden jugar a las sillitas cooperativas: en lugar de que vaya perdiendo el que no alcanza lugar, todo el grupo debe hacer el esfuerzo de sentarse en las sillas que van quedando.</p> <p>2. Al término de la actividad se hace una ronda de comentarios: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué ventajas tienen los juegos cooperativos? ¿Es necesario que alguien pierda para que el juego sea divertido? ¿Si usáramos juegos cooperativos en el recreo habría menos peleas y menos violencia?</p> <p>3. El docente comenta que harán un proyecto que consiste en transformar los juegos competitivos en juegos cooperativos. Todos aportarán ideas sobre cómo transformar alguno de sus juegos competitivos en uno cooperativo.</p> <p>4. Se pide al grupo que comenten con sus familias si conocen juegos cooperativos, juegos en los que no sea necesario que alguien pierda para divertirse. Se les pide que anoten en sus cuadernos las opiniones de sus familiares.</p> <p>Tercera sesión</p> <p>1. El docente retoma la tarea. Comentan los juegos en los que no se necesita que alguien pierda para divertirse y seleccionan uno para realizarlo.</p> <p>2. Después de realizar el juego, se hace una ronda de comentarios sobre estos juegos y su papel en una mejor convivencia en la escuela.</p> <p>Cuarta sesión</p> <p>1.- En el grupo se ponen de acuerdo para organizar un libro de juegos cooperativos.: Cómo hacerlo (con hojas de colores,</p> | |
| <p>Recomendaciones didácticas: El papel del alumno y el papel del docente Las frases de conductas discriminatorias requieren relacionarse con el contexto del alumnado para que reconozcan que la discriminación suele ser invisible, aunque esté presente en la vida cotidiana. El docente motiva el respeto ante las historias contadas y trata de rescatar las emociones y sentimientos que generan estas experiencias para que luego se reflexionen.</p> | | |

en tarjetas de cartón, en material de reuso), qué secciones contendrá (juegos de mesa, juegos para el patio, etc); y cómo se reparten por equipo los juegos para no tener repeticiones. Incluirán los juegos cooperativos que investigaron, los que antes eran competitivos y otros que recuperen de ficheros este tipo de juegos. Al final se elabora el índice y la portada. (Producto 2)

2- Durante la realización del libro, se pregunta al grupo cómo se sienten con la distribución de tareas ¿Todos se sienten parte de este proyecto? ¿Están de acuerdo con la tarea que les tocó? ¿Qué pasaría si al realizar una actividad o un juego alguien no es tomado en cuenta? ¿Por qué no se puede pedir a una sola persona que haga todo el trabajo?

Actividades de cierre

Duración: 1 sesión.

Quinta sesión

1. Se realiza una ronda de autoevaluación: ¿Qué aprendimos en este proyecto? ¿cómo podemos resolver un conflicto cuando estemos jugando?, ¿qué juegos nos ayudan a relacionarnos mejor?
2. Expresan en un collage lo aprendido en el desarrollo de este proyecto, en especial lo que opinan sobre la cooperación en los juegos. (Producto 3)
- 3) Se les invita a compartir sus dibujos a través de una exposición interna.

Evaluación

Se retoma el diario de clase, las rúbricas, listas de cotejo y el análisis del portafolio, en el que será fundamental el proceso de sistematización de los juegos cooperativos en la elaboración del libro.

La evaluación

Es necesario elaborar con anticipación las rúbricas o las listas de cotejo para recoger información pertinente. La reflexión final es útil para que los niños se den cuenta que evaluar lo realizado y aprender de ello es un paso muy importante para tomar decisiones.

Recomendaciones para la evaluación

Las notas, los registros y las reflexiones de alumnos y docente, brindan información para hacer ajustes al proceso y para fortalecer las experiencias de aprendizaje. Pueden ser usados para la coevaluación y autoevaluación.

Se recomienda que el docente también tome nota de las reflexiones vertidas en este proceso de evaluación de los avances. Los registros pueden ser a través de un diario, una lista de cotejo, que puede estar a la vista y de esta forma los niños verificarán sus avances de manera personal.

En el diario de clase se registran las opiniones del alumnado sobre la cooperación y sobre la toma de decisiones.



Orientaciones para el Bloque IV

412

El desarrollo del bloque cuatro se organiza a partir de la promoción de la autorregulación, la identidad democrática, los derechos humanos y la participación y ciudadanía. En Formación Cívica y Ética se pretende que los niños aprendan a valorar la función de las reglas en la convivencia diaria. Para que se acerquen a los derechos humanos, se proponen actividades en las que éstos se relacionen con las necesidades básicas y su satisfacción. Es muy probable que el alumnado reconozca que los derechos humanos son parte de una exigencia histórica de respeto a la dignidad humana. En el marco de la cultura de la legalidad, se promueve la comprensión de las normas que existen en los entornos en los que convive el alumnado y las obligaciones que requiere asumir.



Recuerde que... Los derechos humanos se basan en principios universales de dignidad y representan lo que la persona necesita para sobrevivir y para vivir dignamente. Por ello, los derechos de los niños y las niñas incluyen el derecho al amor, a la alimentación, a la salud y a la protección, entre otros. No se pueden condicionar al cumplimiento de alguna obligación. En cambio, otras normas jurídicas y reglas de convivencia si guardan una relación derecho-obligación, por ejemplo, si una familia niega a su hijo alimento está siendo negligente y violentando un derecho de la infancia, pero si no le da postre porque no se comió todos los frijoles, está aplicando reglas de convivencia en el hogar basadas en la relación derecho-obligación. La conciencia de ser sujeto con derechos humanos protege a la infancia del maltrato, los abusos, el abandono, la trata de personas y el uso de infantes para actividades criminales.

En este bloque, el alumnado reconoce la importancia de la autoridad para proteger los derechos de todos y garantizar la sana convivencia. Se espera que identifiquen las funciones y el papel de la autoridad en el bienestar de la colectividad. En Educación Física se promueve que el alumnado, a través de variados ejercicios, reconozca sus emociones, las incorporen a la experiencia integral que constituye la corporeidad y desplieguen estrategias para autorregularlas.

Educación Artística favorece que los niños cuenten con elementos para referirse a las tradiciones y costumbres del lugar donde viven y valorar la identidad cultural en su entorno. A través del teatro, se busca que las personas reconozcan ideas, emociones y sentimientos, favoreciendo el desarrollo de la empatía.

La asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad enriquece el trabajo del campo, ya que algunos aprendizajes esperados se orientan al conocimiento de los trabajos y servicios de la comunidad. En Español, se promueve el conocimiento sobre las leyendas y cuentos del país y la expresión de su opinión sobre las mismas.

a) Orientaciones para la evaluación en el bloque IV

En este bloque la evaluación se centra en la cooperación y las interacciones entre el alumnado, por ello se recomienda la coevaluación. Esta actividad relaciona la enseñanza y la evaluación, ya que las personas involucradas utilizan los criterios establecidos por el docente y a la vez que opinan sobre lo que otra persona hace, aprenden a autoevaluarse. Implica responsabilidad ante sus aprendizajes y los de los demás. Se sugiere elaborar una lista de los criterios y aclarar los aspectos que observarán en los productos de sus pares. Es conveniente guiar a través de ejemplos y luego dejar que experimenten y que aprendan.

Al terminar es importante que se reúnan las personas involucradas y se expliquen los juicios emitidos para que tanto quien evalúa como quien recibe la evaluación queden conformes con la evaluación realizada. A continuación se presenta un ejemplo:

Compañero evaluado: _____

Evaluado por: _____

| Aspecto a evaluar | Lo hizo | Sólo en parte | No lo hizo |
|--|---------|---------------|------------|
| 1. Participó en los ejercicios iniciales y opinó sobre ellos | | | |
| 2. Participó en la escenificación o dio sus puntos de vista de forma clara | | | |
| 3. Participó en la reelaboración del proyecto escolar | | | |
| 4. Firmó el proyecto escolar reelaborado | | | |
| 5. Reconoció sus necesidades básicas y sus derechos | | | |
| 6. Elaboró un folleto sobre sus derechos | | | |
| 7. Compartió su folleto para revisión con otro compañero | | | |
| 8. Dio a conocer su folleto en otros salones | | | |

Dio a conocer su folleto en otros salones _____



b) Ejemplo y análisis de una Secuencia Didáctica para el bloque IV, segundo grado.

| | | |
|--|---|------------------------------------|
| <p>Planificación: Intención pedagógica En esta secuencia se pretende que el alumnado identifique el valor y la importancia de las reglas en la vida cotidiana y en la convivencia democrática. A través del teatro experimentarán situaciones para reconocer la utilidad de las reglas y a proponer alternativas para mejorar el cumplimiento de las reglas en el entorno. Otro punto que se aborda es la relación de los derechos de los niños con las necesidades básicas, esta relación contribuye a que los niños los sientan cercanos y con relación a su vida.</p> | <p>Secuencia didáctica: “Las reglas y acuerdos al teatro”</p> | |
| | <p><i>Asignaturas:</i> Educación Artística, Formación Cívica y Ética y Educación Física</p> | <p>Duración: 5 sesiones</p> |
| | <p>Aprendizajes esperados</p> | |
| | <p>Educación Artística Reconoce ideas, emociones y sentimientos expresados en representaciones teatrales que observa o improvisa</p> | |
| | <p>Formación Cívica y Ética Valora la función de las reglas y propone algunas que mejoren la convivencia. Vigila que las reglas y acuerdos se apliquen para contribuir a la formación de un ambiente democrático. Identifica sus derechos y los relaciona con la satisfacción de sus necesidades básicas.</p> | |
| | <p>Educación Física Identifica una correcta disposición postural en diversas acciones motrices para favorecer su esquema corporal y la salud.</p> | |
| <p>Productos: Registro de representaciones de situaciones conflictivas, nuevo reglamento de aula, folletos de derechos de los niños, rúbrica de autoevaluación, registro de las presentaciones de los folletos en otros grupos.</p> | | |
| <p>Recomendaciones didácticas. El papel del docente: El docente tiene la tarea de promover la reflexión a través de las representaciones realizadas. Con este ejercicio el salón se vuelve un laboratorio social, en donde es posible ensayar nuevas formas de relacionarse y encontrar alternativas distintas a problemas de la vida diaria.</p> | | |

| | | |
|--|-----------------------------|--|
| Actividades de inicio | Duración: 1 sesión | <p>Planificación: El desarrollo de las actividades La secuencia se organiza para que los niños se den cuenta que el orden y las reglas son necesarias tanto en su propio cuerpo como en la convivencia social. Por ello requieren comprender las normas en su entorno, las rutinas y sus derechos.</p> |
| <p>Primera sesión 1. Se invita al alumnado a realizar movimientos siguiendo la música. El docente les pide que caminen encorvados, que corran con los pies hacia adentro, que brinquen sin mover los brazos, que caminen con la cabeza hacia atrás, etc. La idea es que los niños experimenten movimientos que implican una postura incorrecta y que se den cuenta, que para realizar correctamente unos movimientos hay que hacerlo de determinada forma, es decir hay que cuidar la postura. 2. Se pide que cada uno cante al mismo tiempo la canción que más les guste. Se deja que un rato canten y se escuchen unos a otros. ¿Les gustó cómo se escuchaban? ¿Podían oír lo que los demás cantaban? ¿Se podían concentrar en su canción? ¿Qué pasaría si en la vida diaria cada quien hiciera lo que quiere? 3- Después de la ronda de respuestas, se comenta al grupo que el propósito de esta actividad es comprender qué reglas ayudan a convivir mejor y cómo podemos tener mejores reglas.</p> | | |
| Actividades de desarrollo | Duración: 3 sesiones | <p>Nociones y procesos formativos: Aprender a vivir en democracia implica comprender la importancia de las reglas para la convivencia, de la participación y el compromiso con los otros en la toma de decisiones que afectan el rumbo de la vida en el aula y la escuela. Mediante el ejercicio de los derechos los niños pueden vivir en la práctica lo que significa la justicia. El alumnado requiere fortalecer la comprensión de que vive en un mundo regulado, que las normas establecen derechos y Nociones y procesos formativos Aprender a vivir en democracia implica comprender la importancia de las reglas para la convivencia, de la participación y el compromiso con los otros en la toma de decisiones que afectan el rumbo de la vida en el aula y la escuela. Mediante el ejercicio de los derechos los niños pueden vivir en la práctica lo que significa la justicia. El alumnado requiere fortalecer la comprensión de que vive en un mundo regulado, que las normas establecen derechos y obligaciones, protegen a las personas y marcan límites.</p> |
| <p>Segunda sesión 1. Se pide 7 voluntarios que representen situaciones en las que se infringen las reglas del salón de clases. El docente ha preparado tarjetas con estas situaciones, como en los ejemplos que se incluyen a continuación, pero los voluntarios tendrán que improvisar la resolución del caso. a) Elena tiene flojera de levantarse de su asiento para ir tirar la basura en el bote. Espera que nadie la vea y coloca la basura abajo del lugar de Pepe que está delante de ella. b) Juanito está enojado con Liz porque ella tiene un lápiz igual al que se le perdió. Cuando se descuida va a su lugar y se lo quita, pero Liz voltea y le reclama a gritos.</p> | | |

Recomendaciones didácticas:

El papel del alumno y el papel del docente.

Los niños necesitan la motivación y que el ambiente favorezca su participación para que se animen a experimentar diferentes maneras de resolver los problemas que suceden en su entorno cercano.

Es importante que el docente motive las reflexiones sobre el papel de las reglas y los acuerdos entre las personas en las relaciones interpersonales.

Nociones y procesos formativos

Tras comprender la existencia de las normas y valorar su utilidad, requiere asumir el compromiso de respetarlas y cumplir sus obligaciones.

c) La maestra revisa a Ana su trabajo. Linda se acerca y sin esperar su turno se encima y pide a la maestra que le revise. Ana le dice que espere su turno.

2. Los voluntarios representan las situaciones. El grupo observa, comentan la situación, identifican en cada caso la regla que no se cumple y proponen ideas para prevenir los problemas y para resolver la situación. Comentan sobre la utilidad de la representación para comprender mejor lo que pasaba.

(Producto 1)**Tercera sesión**

1. El docente explica para qué sirven las normas. Toma como ejemplo alguna norma del reglamento del salón para que identifiquen cómo protege los derechos de todos y regula la convivencia. “Se deben respetar las cosas los compañeros. Nadie puede tomar tus cosas sin tu permiso”. De la misma manera identifica otras que no son suficientemente claras y que necesitan mejorarse. “Está prohibido hablar en el salón”.

2. En equipos se analiza el reglamento del salón con el propósito de proponer mejoras. ¿Entienden todas las reglas? ¿Las pueden cumplir? ¿Defienden sus derechos? ¿Dicen lo que está prohibido? ¿Ayudan a convivir mejor? ¿Qué cambios harían a las reglas? ¿Qué nuevas reglas proponen para mejorar la convivencia?

3. Se realiza una puesta en común en la que exponen sus ideas y justifican porqué es necesario hacer cambios o ajustes a las reglas.

4. Con todas las reglas propuestas por los equipos se elabora un nuevo reglamento del salón y lo dejan en un lugar visible. Se invita a que todo el grupo ponga la huella de su mano como firma y en señal de compromiso de su cumplimiento. **(Producto 2)**

5. Cuando está listo el reglamento, se pide al grupo que comenten quiénes son los responsables de que las reglas se cumplan, qué pasa si no se cumplen y la utilidad de las reglas para una convivencia democrática.

Cuarta sesión

1. Se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuáles reglas conocen que protegen a los niños? ¿Conocen los derechos de los niños? Se registran las respuestas en una hoja de rotafolio.

2. Se entrega a cada niño una hoja con imágenes de dos tipos:

a) Imágenes que representen a los derechos de los niños (comida, ropa, casa, familia, escuela, medicinas)

b) Imágenes de objetos que no son necesarios para una vida digna (televisión, celular, coche, comida chatarra)

3. Se les pide que colorean los dibujos que ayudan a las niñas y a los niños a vivir sanamente y desarrollarse.

4. Cuando terminan comentan su trabajo con un compañero. **(Producto 3)**

5. El docente pregunta al grupo qué pasaría si ellos no tuvieran comida, amor, familia o casa. Explica que estas imágenes representan necesidades que se denominan básicas y que satisfacerlas es un derecho para todos los niños y las niñas porque sin ellos no pueden vivir ni desarrollarse.

6. En una lluvia de ideas los niños nombran sus derechos y señalan con qué necesidades básicas se relacionan.

7. Cada alumno elige un derecho y pregunta a una persona adulta qué se hace en su comunidad o en su país para que se respeten los derechos de los niños.

A partir de los comentarios recogidos, los niños elaboran folletos en donde explican sus derechos y comentan lo que se hace para respetarlos en su comunidad. **(Producto 4)**

Se les invita a que compartan entre ellos sus folletos para que se retroalimenten y corrijan sus trabajos. (coevaluación)

Recomendaciones para la evaluación:

En esta secuencia se busca que las y los docentes promuevan la coevaluación, además de continuar el trabajo con el portafolio en donde los niños guardan sus productos después de analizarlos y valorar su contenido. Lo que se busca es acercarse a las personas a la reflexión sobre sus aprendizajes, sobre sus avances y sobre lo que aún es posible mejorar.

Recuerde al alumnado que deben guardar sus producciones en el portafolio

Nociones y procesos formativos

Los derechos humanos se basan en principios universales de dignidad. Representan lo que la persona necesita para sobrevivir y para vivir dignamente. Los derechos de la infancia incluyen el derecho al amor, a la alimentación, a la salud y a la protección. No se pueden condicionar al cumplimiento de alguna obligación.

| | | |
|--|---|----------------------------------|
| <p>Planificación. El desarrollo de las actividades.</p> <p>En las actividades de cierre se plantea la aplicación de lo aprendido en el bienestar de la comunidad. Al presentar sus folletos ante otras personas, los alumnos comprenderán que pueden ser un elemento de cambio en su entorno, que su participación y lo que tienen que decir es importante para construir una comunidad democrática.</p> | <p>Actividades de cierre</p> | <p>Duración: 1 sesión</p> |
| <p>Recomendaciones para la evaluación:</p> <p>Para contar con evidencias del progreso del alumnado a lo largo de la secuencia, es necesario registrar de manera constante las actitudes, comentarios y acciones que permitan valorar el logro de los aprendizajes esperados. Organice el sistema de registro y diseñe los instrumentos de evaluación. Se recomienda elaborar una lista de cotejo para hacer una coevaluación final, tomando como base la recomendación del apartado anterior.</p> | <p>Quinta sesión</p> <p>1. Comparten sus folletos con otros niños de la escuela y con los padres de familia. Explican sus folletos y reciben comentarios.</p> <p>2. A manera de autoevaluación, se analiza lo realizado en esta secuencia, a partir de las siguientes preguntas: ¿Para qué nos sirven las reglas en el salón de clases? ¿Por qué tenemos derechos los niños y las niñas? ¿Por qué es importante conocer las reglas y los derechos? ¿Cómo se relacionan los derechos con las reglas? ¿Cuáles son las obligaciones de los niños? ¿Quiénes deben respetar las reglas y los derechos de los demás?</p> <p>Evaluación</p> <p>1. El docente les invita a reflexionar sobre los aprendizajes principales a partir de estos ejercicios y les presenta una lista de cotejo para se evalúen entre pares.</p> <p>Es necesario que se registren en la bitácora las intervenciones de los niños correspondientes tanto a las representaciones, como a las propuestas para resolver cada situación escenificada. Otro registro puede corresponder a su trabajo en el desarrollo del folleto y en sus presentaciones en los demás grupos de la escuela. Contar con estos registros ayuda a conocer el avance del alumnado en el logro de los aprendizajes esperados, pero también da pistas para identificar las fortalezas y las áreas en que es necesario apoyar más a los niños, indicadores que no siempre es posible conocer a través de un examen escrito.</p> | |



Orientaciones para el Bloque 5

El bloque cinco busca que los niños desarrollen la identidad democrática, la autorregulación, el respeto, la participación y ciudadanía así como la educación para la paz. Favorecer estos componentes permite que los niños den un paso más hacia el respeto a los otros ,al promover la puesta en práctica de actitudes de solidaridad y cooperación en la resolución de los conflictos de forma no violenta.

En Formación Cívica y Ética, el trabajo se orienta a que el alumnado, haciendo uso de todo lo aprendido durante el segundo grado, participe en acciones que promuevan el bienestar personal y colectivo; en la toma de decisiones colectivas mediante ejercicios de consulta o votaciones; y mediante actitudes solidarias y no-violentas participen en la resolución de conflictos y reconozcan que el origen de éstos se encuentra en las diferencias de opinión. Estos aprendizajes, contribuyen a que los niños aprendan a manejar y resolver los conflictos, pues estos son parte de la vida y una oportunidad para transformar las relaciones y las situaciones que no respetan los derechos humanos y la dignidad de las personas.

El trabajo en educación física favorece que los niños participen en actividades que implican cooperación y toma de acuerdos colectivos, contribuyan a que se reconozca a la cooperación como fundamento del bienestar personal y colectivo. En este bloque el autocuidado es un tema ligado a la promoción de la incorporación de hábitos relacionados con la práctica de actividad física dentro y fuera de la escuela. Por su parte, la asignatura de educación artística, invita a recrear situaciones del entorno natural y social a través de la expresión corporal.

Este análisis favorece la reflexión sobre las diferentes emociones, sentimientos y estados de ánimo para comprender el efecto de lo que sucede en el entorno en la vida de las personas. Los aprendizajes logrados a través de la educación artística contribuyen a desarrollar la sensibilidad, la comprensión de las propias emociones, el entendimiento de lo que les sucede a las demás personas y como avanzar en la autorregulación, el autoconcepto y la confianza; todos elementos clave en la resolución no violenta de conflictos, ya que para enfrentar un conflicto, es necesario que las personas se encuentren empoderadas y se sientan en igualdad de condiciones para negociar y resolver la situación conflictiva.

Este bloque guarda una estrecha relación con la asignatura de Español a través de los aprendizajes relacionados con la organización de la información. Sin esta capacidad no es posible comprender los conflictos ni encontrar estrategias para su resolución. La asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad promueve la puesta en práctica de acciones para contribuir a mejorar la comunidad, aprendizaje necesario para que los niños se identifiquen como participantes activos en la resolución de conflictos que afectan a la comunidad. El trabajo a lo largo del segundo grado en las asignaturas que conforman el Campo de Formación de Desarrollo Personal y para la Convivencia, promueven el proceso de construcción de la identidad personal en relación con los otros con los que se convive y con los que es posible construir relaciones de respeto, equidad, cooperación, que buscan favorecer la construcción de una convivencia democrática.

a) Orientaciones para la evaluación en el bloque II

Un recurso útil para evaluar los aprendizajes relacionados con este bloque es el diario. Las niñas y los niños pueden realizar en él anotaciones sobre lo que aprendieron, lo que les sorprendió, las dificultades encontradas en el proceso. Además, sirve para que el alumnado tenga claridad respecto del trabajo que hizo en la escuela, del sentido que tienen las actividades y las tareas y de cómo se ligan los aprendizajes de una asignatura o de un bloque con otros aprendizajes. Puede hacer un formato de diario que se complemente cada semana, con una estructura como la siguiente:

| | |
|--|---|
| Diario de | Fecha de_____ a _____ |
| En Educación artística esta semana trabajamos en.... | En Educación Física esta semana.... |
| En Formación Cívica y Ética trabajamos en ... | Lo que aprendí |
| Lo que no entiendo o no puedo hacer | Lo que no me gustó esta semana |
| Lo que más me gustó | Lo que me falta por hacer o por mejorar |

El diario aporta a la autorregulación y al compromiso con su aprendizaje. Es necesario que estos registros se revisen, pues permitirá acercarse a los procesos de aprendizaje y hacer ajustes y modificaciones a las actividades propuestas.

b) Ejemplo y análisis de un proyecto para el bloque V, segundo grado.

| | | |
|--|--|------------------------------------|
| <p>Planificación: Intención pedagógica En este proyecto se busca recapitular todo lo trabajado durante el segundo grado para que los niños colaboren en la solución de un problema del entorno. Se pretende que reconozcan que pueden incidir en la mejora y la transformación de las situaciones que afectan la convivencia a través de la solidaridad y la cooperación.</p> | <p>Proyecto “El agua y la limpieza dos asuntos por atender”.</p> | |
| | <p><i>Asignaturas:</i> Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Artística.</p> | <p>Duración: 5 sesiones</p> |
| <p>Nociones y procesos formativos El reconocimiento de la capacidad de actuar ante una situación problemática, contribuye al desarrollo de la sensibilidad y la creatividad ante un conflicto. Los niños son capaces de reconocerse como actores en la resolución del problema.</p> | <p>Aprendizajes esperados</p> | |
| | <p>Formación Cívica y Ética Participa con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y colectivo. Participa en la toma de decisiones colectivas mediante consultas o votaciones.</p> | |
| | <p>Educación Física Identifica sus capacidades físicas y sus experiencias al participar en actividades cooperativas que le permiten adaptarse a las demandas de cada situación. Pone a prueba sus capacidades físicas en las diferentes actividades y tareas en las que se desenvuelve.</p> | |
| | <p>Educación Artística Recrea situaciones del entorno natural y social a partir de la expresión corporal.</p> | |
| | <p>Problema a resolver: Uso inadecuado del agua y falta de limpieza en la escuela</p> | |
| | <p>Productos 1. El agua y la limpieza en la escuela. 2. Diseño del proyecto 3. Evidencias del desarrollo del proyecto. 4. Reporte ante las familias y directivo.</p> | |
| <p>Recomendaciones didácticas. El papel del docente: El docente requiere asumir un rol de orientador y guía para que el alumnado aplique lo aprendido durante el segundo grado. Se busca que el docente proponga actividades que conduzcan a la organización y elaboración de un proyecto para resolver un problema de la vida escolar.</p> | | |

| | | |
|--|-----------------------------|---|
| Actividades de inicio | Duración: 1 sesión | El desarrollo de las actividades Las actividades propuestas buscan que a partir de un problema real, los niños se organicen y propongan alternativas para su solución y las lleven a cabo. Las actividades van encaminadas a que los niños se apropien del proyecto, reconociéndose como sujetos con voz, con ideas y con capacidad de influir en la mejora de su entorno. |
| Primera sesión 1. El grupo realiza un recorrido por la escuela para observar qué hacen las personas con el agua, cómo la cuidan y qué tan limpia se encuentra la escuela. 2. El docente orienta al alumnado para que registren todo lo que vean: si hay llaves goteando, personas que desperdician el agua, si hay agua tirada o encharcada; si hay basura tirada, si los baños están limpios, si los salones están limpios, etc. 3. De regreso en el salón, se ordenan las observaciones en dos columnas, una sobre el agua y otra sobre la limpieza. (Producto 1) 4. El docente comenta que elaborarán un proyecto para ayudar a cuidar el agua en la escuela y a mejorar la limpieza. | | |
| Actividades de desarrollo | Duración: 3 sesiones | Nociones y procesos formativos. Para la realización de esta actividad, se requiere que el alumnado desarrolle el sentido de causalidad y el pensamiento crítico para entender por qué surge un problema, cuáles son sus consecuencias y qué acciones pueden efectivamente solucionarlo. |
| Segunda sesión 1. Se retoma la lista de problemas sobre el agua y la limpieza en la escuela. El docente pide que comenten por qué ocurren los problemas detectados (por qué se desperdicia el agua, por qué están sucios los baños), cómo les afecta y qué soluciones proponen para resolver estos problemas. 2. Al término de la lluvia de ideas, el docente pide que en equipo escojan un problema del cuidado del agua o de la limpieza y que piensen cómo pueden participar para resolver esta situación. Cuando todos estén de acuerdo, presentan al grupo sus ideas. | | |
| Recomendaciones didácticas: El papel del docente Analizar los problemas del entorno puede ser una tarea compleja para el alumnado de segundo grado. Por ello, motive a que expresen todas sus ideas, aunque parezcan simples o descabelladas. Gradualmente irán fortaleciendo su pensamiento crítico. En el diseño del proyecto, evite complejizar con nociones incomprensibles para el alumnado (como seguimiento) | | |

Recomendaciones didácticas:**El papel del alumno.**

Para que el alumnado se reconozca como participantes activos de su comunidad, con voz, con derechos, con capacidad para organizarse y actuar ante una problemática que les afecta, es necesario que tenga una participación activa en el análisis de los problemas y en la aplicación de estrategias de solución. Conviene que recuperen las experiencias obtenidas en otros trabajos en grupo en las que aprendieron a tomar decisiones, a organizar actividades colectivas o a lograr que otras personas participen en acciones definidas por ellos en un ambiente de respeto y responsabilidad.

Tercera sesión

1. Los equipos exponen sus propuestas de solución.
2. El docente elabora una lista de problemas y soluciones en el pizarrón. Pregunta al grupo ¿cuáles podemos realizar? Se eliminan las que no son realizables. ¿Cuáles ayudan a resolver el problema? Se eliminan las que no son pertinentes. ¿Cuáles son peligrosas o muy caras? Se eliminan. ¿En cuáles pueden participar otras personas de la comunidad?
3. Para realizar su proyecto, escogen tres soluciones de entre las que aún quedan en la lista.
4. Elaboran el proyecto entre todos. Necesitan 6 cartulinas, para anotar las respuestas a 6 preguntas: (Producto 2)
 ¿Qué problema vamos a resolver? (Problema detectado)
 ¿Qué queremos lograr? (Propósito)
 ¿Qué vamos a hacer? (Alternativas de solución, actividades)
 ¿Quién lo va a hacer? (Actividades -responsables)
 ¿Qué necesitamos? (Recursos y apoyos)
 ¿Cómo sabemos si sirvió el proyecto? (Evaluación)
5. Si es necesario, el docente organiza brigadas o equipos para realizar las actividades.

Cuarta sesión

1. Se aplica el proyecto. El docente orienta al grupo para que registren las acciones realizadas, avances, obstáculos y logros del proyecto. (Producto 3) Si es posible, tomen fotografías y video como evidencias del desarrollo del proyecto.

Recomendaciones didácticas. El papel del docente:

El docente requiere promover la reflexión sobre las diferentes etapas del proyecto y registrar las acciones, los problemas y los resultados. Al definir a los responsables, el docente requiere invitar a otras personas de la comunidad escolar para que se comprometan con una tarea. Esto fortalecerá el sentido de pertenencia del alumnado, sus competencias para la participación y la valoración de su identidad ciudadana. Durante la aplicación del proyecto valore si es necesario ampliar el número de sesiones para cumplir con lo planificado.

| Actividades de cierre | Duración: 1 sesión | Recomendaciones para la evaluación. |
|---|--------------------|--|
| <p>Quinta sesión</p> <p>1. Al concluir el proyecto se invita a los familiares y al directivo de la escuela para escuchar el reporte del trabajo realizado. (Producto 4)</p> <p>2. Después de la reunión con las familias y el director, realizan una autoevaluación del proyecto realizado, la cual se apoya con los registros elaborados por el alumnado, las evidencias del proceso, los resultados obtenidos y los comentarios de las familias.</p> <p>Evaluación</p> <p>Este proyecto puede evaluarse con muchas evidencias, pero lo más importante lo constituyen las aportaciones de los niños sobre el proceso vivido. Dichos elementos cualitativos se pueden complementar con una evaluación escrita en la que se pregunte al alumnado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los responsables de mejorar el entorno y resolver los problemas? - ¿Para qué sirven las reglas? - ¿Por qué tienen derechos los niños? <p>Explicar cómo se aplicaron estos derechos en el proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho a participar • Derecho a vivir en un medio ambiente sano. • Derecho a organizarse • Derecho a exponer sus opiniones | | <p>En este proyecto se observa el uso de diferentes instrumentos para recuperar los procesos vividos durante el desarrollo: rúbricas, registro de actividades, fotos, videos y el diario de campo.</p> <p>Para realizar el seguimiento del proyecto, construya una rúbrica que podrán ir completando los alumnos. Puede hacerla en un cartel para que todos anoten y vean lo que otros registraron.</p> <p>Se sugiere retomar los registros sobre el proceso (análisis, propuestas, organización y aplicación), los registros de los niños sobre su trabajo y la presentación de resultados ante las familias.</p> |
| <p>La evaluación</p> <p>Esta actividad tiene como centro el que los niños registren y valoren los avances logrados durante el desarrollo del proyecto y sean capaces de emitir una opinión sobre sus actividades realizadas y los aprendizajes logrados.</p> <p>El trabajo del docente contribuirá a que las personas rescaten de sus registros evidencias de lo que han logrado y aprendido.</p> | | |



Bibliografía

428

- Alba Meraz, R. et.al., (2011), *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, México, SEP.
- Fierro, M. C. y Carbajal, P. (2003), *Mirar la práctica docente desde los valores*, México, Gedisa.
- García-Cabrero, B. (2011), “El desarrollo de la persona moral”, en Alba Meraz, R. et.al., (2011), *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, México, SEP.
- Giraldo, J. (2005), *Juegos cooperativos. Jugar para que todos ganen*, España, Océano, Ambar.
- Guerrero, T. A. (s/f), “Desarrollo del niño durante el periodo escolar” [En línea], Manual de Pediatría <<http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/desspsicesc.html>> [Consulta 14 de junio de 2011]
- Guitar, A. R. (2000), *101 juegos. Juegos no competitivos*, España, Graó.
- Guitar, A.R. (2001), *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*, España, Graó.
- Hersh, R. et al (1979), *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, España, Narcea.
- Jares, X. R. (2004), *El placer de jugar juntos. Técnicas y juegos cooperativos*, Madrid, Editorial CCS.
- Martínez, T. A. y García, M. C. (2005), *Jugando en paz. Propuestas para jugar en paz y sin violencia*, España, Narcea.



Bibliografía

- Meece, J. L. (2001), *Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores*, México, SEP-McGrawHill.
- Nuttall, P. (1991), “El desarrollo en los niños de 7 a 8 años (Family Day Care Facts series). [En línea] Amherst, MA: University of Massachusetts. <<http://www.nccc.org/Child.Dev/sp.des.7a8a.html>> [Consulta 13 de junio de 2011].
- Orlick, T. (2001), *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*, España, Editorial Popular.
- Papalia, D., Olds, S. W. y Feldam, R. D. (2001), *Desarrollo Humano*, Colombia, McGrawHill.
- Storms, G. (2003), *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones*, España, Graó.
- Torrego, J. C. (coord.) (2006), *Modelo integrado de mejora de la convivencia*, España, Graó.



La Secretaría de Educación Pública agradece la participación en el proceso de elaboración del Plan de estudios 2011 y de los programas de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria de las siguientes instituciones y personas:

INSTITUCIONES

Academia Mexicana de la Historia
Academia Nacional de Educación Ambiental (ANEA)
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu)
Centro de Investigación en Geografía y Geomática
Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, IPN)
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
Centro Nacional de Prevención de Desastres (Cenapred)
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)
Comité Mexicano de las Ciencias Históricas
Conferencia Mexicana de Acceso a la Información Pública
Consejo Nacional de Población (Conapo)
Consejos Consultivos Interinstitucionales
Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP
Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Dirección General de Educación Superior Tecnológica
El Colegio de la Frontera Norte, A.C.
El Colegio de México, A.C.
El Colegio de Michoacán, A.C.
Escuela Normal Superior de México
Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Grupo de Trabajo Académico Internacional (GTAI)
Grupos Académicos de la UNAM: Matemáticas, Biología, Física y Química
Grupo de Transversalidad Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales/Secretaría de Educación Pública (Semamat/SEP):

- Centro de Educación y Capacitación para el Desarrollo Sustentable (Cecadesu)
- Comisión Federal de Electricidad (CFE)
- Comisión Nacional de Áreas Naturales Protegidas (Conanp)
- Comisión Nacional del Agua (Conagua)
- Comisión Nacional Forestal (Conafor)
- Comisión Nacional para el Uso Eficiente de la Energía Eléctrica (Conuee)
- Comisión Nacional para la Biodiversidad (Conabio)
- Dirección de Educación Ambiental, Cecadesu
- Dirección General de Planeación y Evaluación, Semamat
- Fideicomiso para el Ahorro de Energía Eléctrica (Fide)
- Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (IMTA)
- Instituto Nacional de Ecología (INE)
- Procuraduría Federal de Protección al Ambiente (Profepa)
- Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco)

Instituto Chihuahuense para la Transparencia y Acceso a la Información Pública
Instituto de Acceso a la Información Pública del Distrito Federal
Instituto de Educación de la Universidad de Londres
Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM
Instituto Federal de Acceso a la Información (IFA)
Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)

Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Instituto Politécnico Nacional (IPN)
Ministerio de Educación de la República de Cuba
Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat)
Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (Sredecc)
Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM)
Universidad Autónoma de San Luis Potosí
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad de Guadalajara
Universidad de New York
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Universidad Veracruzana

PERSONAS

Abel Rodríguez De Fraga
Adolfo Portilla González
Alejandra Elizalde Trinidad
Alexis González Dulzaides
Alfredo Magaña Jattar
Alicia Ledezma Carbajal
Alma Rosa Cuervo González
Amelia Molina García
Amparo Juan Platas
Ana Flores Montañez
Ana Frida Monterrey Heimsatz
Ana Hilda Sánchez Díaz
Ana Lilia Romero Vázquez
Andrea Miralda Banda
Ángel Daniel Ávila Mujica
Angélica R. Zúñiga Rodríguez
Araceli Castillo Macías
Arturo Franco Gaona
Aydée Cristina García Varela
Blanca Azucena Ugalde Celaya
Blanca Irene Guzmán Silva
Caridad Yela Corona
Carlos Alberto Reyes Tosqui
Carlos Natalio González Valencia
Carlos Osorio
Carolina Ramírez Domínguez
Catalina Ortega Núñez
Cecilia Espinosa Muñoz
Claudia Amanda Peña García
Claudia Carolina García Rivera
Claudia Espinosa García
Claudia Martínez Domínguez
Claudia Mercado Abonce
Columba Aviso Rodríguez
Daniel Morales Villar
Daniela A. Ortiz Martínez
Elizabeth Lorenzo Flores
Elizabeth Rojas Samperio
Emilio Domínguez Bravo
Erika Daniela Tapia Peláez
Ernesto López Orendain
Esperanza Issa González
Estefanie Ramírez Cruz
Evangalina Vázquez Herrera
Fabiola Bravo Durán
Flor de María Portillo García
Flora Jiménez Martínez
Franco Pérez Rivera
Gabriel Calderón López
Gerardo Espinosa Espinosa
Gisela L. Galicia
Gloria Denisse Canales Urbina
Griselda Moreno Arcuri
Guillermina Rodríguez Ortiz
Gustavo Huesca Guillén
Gwendoline Centeno Amaro
Hilda María Fuentes López
Hugo Enrique Alcantar Bucio
Ignacio Alberto Montero Belmont
Isabel Gómez Caravantes
Israel Monter Salgado
Javier Barrientos Flores
Javier Castañeda Rincón
Jemina García Castrejón
Jesús Abraham Navarro Moreno
Joaquín Flores Ramírez
Jorge Humberto Miranda Vázquez
Jorge López Cruz
Jorge Medina Salazar
Jorge Zamacona Evenes
José Humberto Trejo Catalán
José Luis Hernández Sarabia
Julia Martínez Fernández
Karina Franco Rodríguez
Karina Leal Hernández
Karla M. Pinal Mora

Karolina Grissel Lara Ramírez
Larissa Langner Romero
Laura Daniela Aguirre Aguilar
Laura Elizabeth Paredes Ramírez
Laura H. Lima Muñoz
Laurentino Velázquez Durán
Leonardo Meza Aguilar
Leticia Araceli Martínez Zárate
Leticia G. López Juárez
Leticia Margarita Alvarado Díaz
Lilia Beatriz Ortega Villalobos
Lilia Elena Juárez Vargas
Lilia Mata Hernández
Liliana Morales Hernández
Lizette Zaldivar
Lourdes Castro Martínez
Lucila Guadalupe Vargas Padilla
Lucina García Cisneros
Luis Fernández
Luis Gerardo Cisneros Hernández
Luis Reza Reyes
Luis Tonatiuh Martínez Aroche
María Alejandra Acosta García
María Antonieta Ilhvi Pacheco Chávez
María Concepción Europa Juárez
María Concepción Medina González
María de Ibarrola
María de las Mercedes López López
María de los Ángeles García González
María de los Ángeles Huerta Alvarado
María de Lourdes Romero Ocampo
María del Carmen Rendón Camacho
María del Carmen Tovilla Martínez
María del Rosario Martínez Luna
María Esther Padilla Medina
María Esther Tapia Álvarez
María Eugenia Luna Elizarrarás
María Teresa Aranda Pérez
María Teresa Arroyo Gámez
María Teresa Carlos Yáñez
María Teresa López Castro
María Teresa Sandoval Sevilla

Mariano Martín G.
Maribel Espinosa Hernández
Marissa Mar Pecero
Martha Estela Tortolero Villaseñor
Martha Ruth Chávez Enríquez
Mauricio Rosales Avalos
Miguel Ángel Dávila Sosa
Nancy Judith Nava Castro
Nelly del Pilar Cervera Cobos
Nonitzin Maihualida
Norma Erika Martínez Fernández
Norma Nérida Reséndiz Melgar
Norma Romero Irene
Oscar Isidro Bruno
Oscar Luna Prado
Oscar Osorio Beristain
Oscar Román Peña López
Óscar Salvador Ventura Redondo
Oswaldo Martín del Campo Núñez
Ramón Guerra Araiza
Rebeca Contreras Ortega
Rita Holmbaeck Rasmussen
Roberto Renato Jiménez Cabrera
Rosendo Bolívar Meza
Rubén Galicia Castillo
Ruth Olivares Hernández
Samaría Rodríguez Cruz
Sandra Ortiz Martínez
Sandra Villeda Ávila
Sergio Pavel Cano Rodríguez
Silvia Campos Olguín
Sonia Daza Sepúlveda
Susana Villeda Reyes
Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar
Urania Lanestosa Baca
Uriel Garrido Méndez
Verónica Florencia Antonio Andrés
Vicente Oropeza Calderón
Victor Manuel García Montes
Virginia Tenorio Sil
Yolanda Pizano Ruiz

***Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro.
Educación Básica. Primaria. Segundo grado***

se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,
en los talleres de
con domicilio en

el mes de agosto de 2011.
El tiraje fue de X XXX ejemplares.

