



GOBIERNO DE LA  
PROVINCIA DE  
CORDOBA

Ministerio de  
EDUCACIÓN

# **LA UNIDAD PEDAGÓGICA: Explorar, interrogar y pensar el mundo social y tecnológico**

**SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN  
SUBSECRETARÍA DE ESTADO DE PROMOCIÓN DE  
IGUALDAD Y CALIDAD EDUCATIVA  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA  
DIRECCIÓN GENERAL DE INSTITUTOS PRIVADOS DE ENSEÑANZA**

**4**



## INTERROGANTES INICIALES

¿De qué manera la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Tecnología promueve la calidad de los aprendizajes favoreciendo la alfabetización inicial?

¿De qué manera podríamos realizar una adecuada articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria en relación con la enseñanza de las Ciencias y la Tecnología?

¿Cómo se pueden abordar los contenidos y aprendizajes propios del espacio curricular *Ciencias Sociales y Tecnología* y de cada grado en particular, desde una mirada procesual, a lo largo de los dos primeros años de la Educación Primaria?

Estos interrogantes nos servirán de guía para el desarrollo de esta propuesta que procura ser un insumo... una ayuda para la reflexión y toma de decisiones pedagógico - didácticas que el equipo docente y directivo llevará adelante en el contexto de cada institución educativa para implementar la Unidad Pedagógica.

## LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA TECNOLOGÍA EN LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

Cuando los docentes ofrecen a los niños narraciones acerca de acontecimientos del pasado o del presente, guían la observación de imágenes con paisajes de lugares cercanos o lejanos, promueven la lectura exploratoria de revistas sobre diversas situaciones de la vida en sociedad, intervienen con preguntas acerca de la realidad social, están

favoreciendo en ellos la apropiación de los aprendizajes y contenidos propios de las Ciencias Sociales pero, a su vez, de la alfabetización inicial. La condición es que no se trate de acciones esporádicas y aisladas, sino enmarcadas en una propuesta pedagógica que promueva un trabajo sostenido con la lectura de diversas fuentes, la escritura y la oralidad en torno a conjuntos de información e ideas sobre la vida social.

En este sentido, las “voces” que suelen resonar en las escuelas acerca de las dificultades para que los niños pequeños aprendan Ciencias Sociales y Tecnología mientras se alfabetizan, dejan de tener cabida y se genera una ruptura con el supuesto que lleva a privilegiar algunos espacios curriculares sobre otros en los primeros años de la Educación Primaria.

En el Primer Ciclo, es posible generar situaciones en las que no se divorcie el abordaje de los contenidos específicos del espacio curricular *Ciencias Sociales y Tecnología* de la enseñanza de la lectura, la escritura y la oralidad con el propósito de aprender sobre un tema.

**La biblioteca del aula y de la escuela: una posibilidad de leer para aprender Ciencias Sociales y Tecnología.**



La presencia cotidiana de los libros<sup>1</sup> puede generar un ambiente propicio para que los estudiantes tengan la experiencia de *escuchar leer* y *leer por sí mismos*.

Durante todo el año escolar, la planificación de proyectos, unidades o secuencias didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Tecnología, debe considerar variadas actividades que permitan a los niños aproximarse a temas de su interés vinculados al mundo social, ofreciéndoles herramientas para su comprensión, explicación e interpretación. Algunas de estas actividades pueden incluir situaciones en las que los niños exploren el contenido de los libros de la biblioteca, con el propósito de indagar acerca del tema sobre el que están trabajando. La exploración puede ser una de las primeras actividades que se



propongan, o bien realizarse cuando los estudiantes ya disponen de alguna otra información obtenida a través de los relatos o explicaciones ofrecidos por el maestro, otros compañeros o su propia experiencia, el visionado de una película, la realización de una entrevista o de una salida.

Para llevar adelante esta práctica de exploración es necesario tener bien definido cuál es su propósito. Cuando los niños exploran diversos materiales con el fin de localizar información sobre un tema interesante, además de indagar sobre el contenido, adquieren saberes sobre las prácticas lectoras y se fortalecen en los quehaceres que les son específicos.

Consideramos pertinente señalar que cada situación de lectura propuesta en la sala o en el aula implica la presencia del docente tomando decisiones fundamentadas: seleccionar los textos, definir y clarificar los propósitos de lectura, diversificar las prácticas lectoras (leer por sí mismo, leer con otros, compartir impresiones sobre lo leído, entre otras).

Es relevante que el docente se asegure de que los niños tendrán la posibilidad de interactuar con materiales de circulación social donde la información se presente en su soporte habitual y que los desafíe como lectores en formación. Por ejemplo:

- libros que informen exclusivamente sobre el tema que se está investigando;
- libros y revistas que incluyan, además del tema a investigar, también otros;
- libros y revistas que permitan realizar anticipaciones a partir de imágenes y otros donde esta posibilidad no exista, de modo que el maestro pueda conducir a la exploración de otros paratextos (títulos, subtítulos, copetes, etc.);
- materiales que no contengan la información buscada (en este caso, la obra servirá para aprender dónde *no* hay esa información que se está buscando).

De esta manera, el proceso de apropiación de saberes propios de las Ciencias Sociales y la Tecnología no se escindirá del proceso de constitución de los niños como lectores.

<sup>1</sup> Las imágenes que ilustran este apartado pertenecen al Blog para los alumnos de Tratamiento Automático de la Información 3 del IFTS 13 - Tecnicatura Superior en Bibliotecología, Instituto de Formación Técnica y Superior, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

**El dictado al maestro: una posibilidad para aprender a escribir sobre Ciencias Sociales y Tecnología.**

El dictado al maestro es una situación didáctica común en la Educación Inicial que es necesario continuar en las aulas de Educación Primaria pues ofrece a los niños la posibilidad de centrar sus esfuerzos en el proceso de producción de las ideas sobre el mundo social y en la forma de expresarlas

por escrito, delegando al maestro la producción material del texto. La escritura convencional del docente garantiza a los niños que el texto elaborado por ellos pueda ser recuperado a través de la lectura de un adulto o por ellos mismos a medida que avancen en la posibilidad de leer de manera autónoma.

Son muchas y variadas las situaciones en las que los niños pueden dictar al docente durante el tratamiento de temas vinculados al mundo social. Por ejemplo:

- ✓ Dictado de posibles respuestas a un problema planteado.
- ✓ Dictado sobre la información escuchada a partir de una narración sobre la vida en sociedades del pasado o del presente, a cargo de adultos significativos (docentes, directivos, padres, abuelos, vecinos, etc.).
- ✓ Dictado de noticias de actualidad escuchadas en los medios de comunicación, para que queden registradas en un *Panel de noticias* del aula.
- ✓ Dictado de epígrafes para imágenes que fueron observadas en detalle.
- ✓ Dictado para realizar una síntesis a partir de diversas fuentes de información manipuladas, observadas y leídas.

Más allá de las situaciones mencionadas, el dictado resulta especialmente oportuno cuando es indispensable la producción de un único texto final como construcción compartida. El registro en un texto escrito ofrece la posibilidad de recordar informaciones que tal vez se olvidarían si sólo quedaran en intercambios orales y, a su vez, de contar con ellas de manera organizada. De este modo, se valoran también las producciones realizadas en las aulas, permitiendo su comunicación entre pares y con el entorno cotidiano de los estudiantes.

**ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA EN LA ESCUELA: aportes de las Ciencias Sociales y la Tecnología**

Habitualmente, cuando se habla de *alfabetización científica* se la entiende en un sentido restringido al campo de las Ciencias Naturales. Se omiten, de esta manera, los saberes científicos básicos de las Ciencias Sociales.

Del amplio espectro de disciplinas que componen este campo, la Historia y la Geografía han ocupado un lugar central en la escuela. Desde una concepción de alfabetización que amplía los alcances de este proceso a todos los aprendizajes básicos de cada campo de conocimiento, es necesario considerar, teniendo en cuenta los propósitos formativos de las Ciencias Sociales en la escuela, dos de las categorías estructurantes del conocimiento social: el tiempo y el espacio.

El conocimiento sobre la realidad social es una experiencia gradual que tiene como punto de partida lo vivencial y cotidiano, pero que requiere de una enseñanza sistemática que posibilite a los niños recuperar, contrastar y enriquecer las explicaciones que pudieron elaborar desde el sentido común y la experiencia.

En el primer ciclo se pone la mirada sobre aquellos aspectos de la vida en sociedad del pasado y del presente que son más accesibles a la comprensión de los pequeños: la vida familiar y social, la organización del trabajo, el contexto tecnológico en el cual se desenvuelve la vida de las personas, los problemas y conflictos al interior de las familias y entre grupos sociales diversos. Esta entrada al conocimiento de las sociedades desde la perspectiva de la vida cotidiana facilita (...) comprender tanto como los sujetos experimentan las determinaciones estructurales, como sus posibilidades de apropiarse y resistir a estas determinaciones (Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p.228).

El sentido de la escolaridad es favorecer la construcción progresiva de saberes que se irán complejizando y profundizando en relación con un conjunto de nociones y conceptos que permitirán contar con mejores condiciones para explorar, interrogar y pensar el mundo social. Por ejemplo, podríamos -en primer grado- trabajar los grupos sociales inmediatos a partir de los siguientes interrogantes:

- *¿Con quiénes vivimos?*
- *¿Cómo vivimos con otros?*
- *¿Cómo se vive en otros lugares?*
- *¿Cómo se vivía en otros tiempos?*

Luego, en segundo grado, se podrá avanzar en la indagación a través de otra pregunta problematizadora: *¿Por qué nosotros vivimos de una manera y otros de otra?*

La realidad social es compleja, diversa, cambiante y conflictiva. Por ello, es preciso favorecer, desde los primeros años de la escolaridad, la paulatina superación de los posicionamientos superficiales frente a sus problemáticas, ampliando las experiencias sociales y horizontes culturales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales se refieren a las *Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología* -en la Educación Inicial- como un campo curricular desde el cual se busca iniciar a los estudiantes en la alfabetización científica y tecnológica a través del desarrollo de capacidades que favorezcan el conocimiento de su entorno y de otras realidades más alejadas. Abordar las características del ambiente social y natural da lugar al planteo permanente de interrogantes que requieren de respuestas en el proceso de comprensión y construcción de la realidad, que se inicia tempranamente y se continúa durante el transcurso de la vida. Por ello, abordar el ambiente en la Educación Inicial supone tomar como referencia la escala del espacio vivido y del tiempo personal, que son descubiertos por los niños de una manera natural y activa. A partir de la exploración, se pueden recuperar los significados construidos en la experiencia cotidiana para convertir el ambiente en objeto de conocimiento, desde una mirada integral e integrada de las Ciencias (Naturales y Sociales) y la Tecnología. En la Educación Primaria, en primer grado, en relación con el concepto *ambiente* es recomendable abordar la temática del paisaje identificando sus elementos y relaciones.

Existen diversas maneras de "leer" el mundo y sus lugares. Lo fundamental es intentar captar su sentido. Para ello, es recomendable que paulatinamente los estudiantes les agreguen "textos" y "voces" a los paisajes a través de los cuales podrán reconocer lo visible (lo natural y lo construido, lo ordenado y lo desordenado en el sentido de decisiones planificadas o no, lo

compactado y lo disperso en relación con la concentración de población y viviendas) e incluso inferir lo invisible (valoraciones, intereses, modos de apropiación).

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el Primer Ciclo de la Educación Primaria con la integración de manera transversal de la Tecnología desde una perspectiva social, se plantea como propósito iniciar la formación en los estudiantes de una conciencia ambiental, histórica y política. Se da continuidad a lo realizado en la Educación Inicial en relación con el ambiente, se afianza la explicación y comprensión de los cambios y las continuidades en las sociedades humanas en el tiempo y en el espacio y se favorece la apropiación de los valores democráticos.

**DIVERSAS MANIFESTACIONES  
DE LA REALIDAD SOCIAL:  
EL TIEMPO Y EL ESPACIO**

Interpretar sus claves en diálogo con la realidad, fortalecerá las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales.

**Pensar acerca del tiempo para enseñar y aprender la temporalidad**

Contextualizar nuestras concepciones acerca del tiempo nos permite reconocerlas como construcciones históricas, favoreciendo la posibilidad de evitar su naturalización como dadas, obvias, permanentes e inmutables.

Asociamos nuestros modos de concebir el tiempo a la idea de permanencia, en relación con los largos tiempos de los astros. Los ciclos del sol, la luna y las estrellas se han tomado como referencia para la comprensión del tiempo, la creación de instrumentos que permiten medirlo y los rituales para vivenciarlo.

Las sociedades han generado distintos modos de relacionarse con el tiempo, con diversas pretensiones y necesidades de controlarlo, medirlo y organizarlo. Desde los fundamentos que aportan las creencias, el poder constituido y las costumbres, se han instalado diferentes lógicas en relación con el devenir temporal que se manifiestan y cobran sentido en relatos, discursos, instrumentos de medición y representación, celebraciones y homenajes tales como los festejos de cumpleaños, los Días de la Madre, del Estudiante, del Maestro, entre otros.

En la cultura occidental, se ha definido una concepción temporal lineal que se describe en la sucesión pasado, presente y futuro. En el marco de esta construcción general, se inscriben algunos anclajes de tiempo cíclico a través de la comprensión y representación de los ritmos astronómicos y de los referentes de la memoria colectiva que se materializan en evocaciones y rituales reiterados año tras año.

Quienes ingresan a la escuela, son portadores de algunas nociones temporales que han construido a través de la interacción social y la experiencia. Por ejemplo, el niño sabe en qué día está, es consciente de que existe un tiempo *antes* y otro *después* y sabe ordenar los momentos

principales de una narración sencilla y bien estructurada. Es necesario poner en diálogo las representaciones temporales construidas por los estudiantes con el concepto de tiempo histórico que la escuela debe enseñar. En su consideración desde la perspectiva del aprendizaje, es necesario develar el contexto social y comunicacional en el que estas construcciones se producen.

La conceptualización de la temporalidad en los estudiantes se constituye en uno de los temas centrales en la didáctica de las Ciencias Sociales y más específicamente de la Historia. Las dificultades que se reconocen en el proceso de aprendizaje del tiempo histórico se relacionan con la **omisión de su tratamiento específico**, la **excluyente identificación con la cronología**, la **naturalización de las periodizaciones tradicionales** y la **reiteración de contenidos**, entre otros aspectos.

La temporalidad es una dimensión de la realidad que todos experimentamos. Sin embargo, su conceptualización no resulta obvia. Desde los nuevos enfoques, la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela puede brindar la oportunidad de superar una única concepción del tiempo para abrir nuevas posibilidades a la decisión y la superación de la determinación, propiciando diversas experiencias temporales que se signifiquen desde las perspectivas y las situaciones del presente.

En el Diseño Curricular de la Educación Inicial, se promueve interrelacionar el tiempo personal, familiar y de la comunidad de pertenencia para la contextualización de la historia personal, asumiendo la enseñanza de la temporalidad desde el comienzo de la escolarización de los niños, en consonancia con la intencionalidad educativa específica del Nivel.

La vinculación entre el tiempo personal, social y natural ofrece diversas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad. La potencialidad pedagógica de los cuentos, los relatos de viaje y las biografías puede fortalecerse desde la perspectiva de la temporalidad que explícita o implícitamente contienen. Las nociones de sucesión, causalidad, cambios y continuidades, se pueden abordar desde la vida cotidiana, con imágenes del presente y del pasado, la verbalización de las percepciones temporales y la participación de diversos actores de la familia y la comunidad que puedan intervenir para la ampliación de las proyecciones temporales de los niños.

En el Diseño Curricular de la Educación Primaria, se promueve el desarrollo de la conciencia de temporalidad a través de la identificación de cambios y continuidades en la vida cotidiana en los contextos estudiados del pasado y el presente, de la comprensión y uso de las unidades cronológicas, la periodización, y la aproximación desde duraciones diversas.

Algunas actividades concretas para el desarrollo de esta conciencia pueden ser:

- La observación y el reconocimiento de las huellas materiales (edificios, construcciones, objetos, entre otros) en el presente.
- La confección de líneas de tiempo personal con fotografías.
- El ordenamiento de sucesiones estacionales a partir de la vestimenta.
- La identificación de cambios y continuidades a partir de una secuencia.
- La obtención de información a partir de la entrevista a abuelos.



Estudiar las sociedades del pasado se asoció muchas veces, equivocadamente, al tratamiento exclusivo de los hechos históricos ligados a los “días patrios” o “fiestas patrias”. En este sentido, se fue reiterando su tratamiento ligado al calendario, a través de relatos descontextualizados y poco significativos.

**¿Podemos conmemorar sin preguntarnos demasiado, sólo por costumbre?**

**¿Cómo podemos resignificar nuestros modos de conmemorar?**

Se propone que en los primeros grados de la Educación Primaria los estudiantes celebren las festividades, pero acercándose a ellas desde la contextualización de una época y con la mirada puesta en los actores sociales que cotidianamente formaban parte de las sociedades del pasado y que fueron invisibilizados.

En este sentido, surgen algunos desafíos para las conmemoraciones patrias en la escuela que podemos identificar a partir de preguntarnos:

- ✓ *¿Qué ideas de libertad e igualdad circulaban durante los procesos históricos que evocamos?*
- ✓ *¿Cómo afrontamos hoy la tensión entre igualdad política y desigualdad social?*
- ✓ *¿De qué manera esta tensión interpela a la sociedad, al sistema político y a la escuela de hoy?*

Responder a estos desafíos posibilitará que las efemérides en la escuela puedan constituirse en una oportunidad para promover nuevos relatos y nuevas formas para que los niños se reconozcan en el contexto de una comunidad que celebra su memoria, que se identifica con ciertos símbolos, que -de una manera más incluyente- conmemora.

La diversidad de categorías temporales posibilita fortalecer la comprensión de los procesos históricos y desarrollar una progresiva conceptualización del tiempo. En este sentido, es necesario reconocer que la cronología ha predominado en el tratamiento de la temporalidad en la escuela y que, si bien permite ordenar, representar y medir el tiempo del acontecer humano, no ofrece posibilidades de interpretación ni explicación.

Lo que se propone, es transitar por la matriz lineal de la cronología pero jerarquizando la interpretación y conceptualización de los procesos de transformación en la vida social en los diversos concretos históricos estudiados, sin diluir la potencialidad explicativa contenida en los acontecimientos y reconociendo la singularidad de los procesos.

## Pensar acerca del espacio para enseñar y aprender sobre la espacialidad

*“En todo caso, no hay una concepción del espacio absoluto, sino relativo, dependiendo del entorno cultural en que nos movemos y del estadio del desarrollo cognoscitivo en el que nos encontramos” (Fiera, 1995, p. 86)*

Es necesario reflexionar acerca de una conceptualización de *espacio* porque, tanto en el lenguaje cotidiano como desde lo científico, las acepciones del término son diversas. Desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, se vincula con los lugares o ámbitos en los que se desenvuelven las sociedades. Si bien cotidianamente pensamos y actuamos en términos espaciales, muchas veces no profundizamos en su conocimiento ni en la posibilidad de manejarlos en él con mayor eficacia y comprensión.

Es posible plantear la relación entre un espacio “estático”, sólo posible de ser localizado, recorrido y descrito, cuya tradición de enseñanza está anclada en la escuela, y una idea de espacio en el que se desarrollan las relaciones naturaleza-sociedad, fruto de las manifestaciones materiales y simbólicas de las sociedades que lo construyen y reconstruyen en el devenir de su historia.

Esto implica que la escuela asuma el desafío de brindar a los estudiantes experiencias espaciales que no sólo los lleven a observar, localizar y describir lugares, sino que les posibiliten tomar conciencia de que actúan en ellos y que, a su vez, toman decisiones espaciales que tienen su repercusión en lo social.

**¿Cómo contribuir al logro de este desafío a partir del enriquecimiento de las nociones espaciales desde los primeros años de escolaridad?**

Desde edades tempranas, el niño comienza a construir una imagen del espacio cotidiano a partir de experiencias concretas a través de sus desplazamientos físicos, pero también lo hace cuando toma contacto con lugares lejanos a través de las posibilidades de representación que brindan la TV y las TIC. En este sentido, lo **“cercano y lo lejano” se relativizan y la diversidad de experiencias espaciales se enriquece con la presencia e intervención del maestro que ayuda a su contextualización.**

Es fundamental que, desde la Educación Inicial, se realicen juegos psicomotrices en los que los desplazamientos respondan a órdenes que impliquen la orientación corporal de los niños. Estas acciones se pueden complementar con otras en las que se les facilite la adquisición de conceptos básicos vinculados a la distancia (*cerca de, lejos de*), y a la posición de los objetos (*arriba de, debajo de, a la izquierda de, a la derecha de*), a través de adivinanzas; por ejemplo: *¿Qué es una cosa que está lejos del pizarrón y arriba del armario?*

Durante el Primer Ciclo de la Educación Primaria, es conveniente que se avance hacia la comprensión de la posición de los elementos en el espacio en relación con otros y en relación con su propio cuerpo, para luego progresar hacia la orientación tomando como referencia los puntos cardinales. Para afianzar la conceptualización del esquema de orientación cardinal, se acostumbra utilizar la brújula.

### **búsqueda del tesoro**

Juegos en el patio en los que se empleen las nociones espaciales para hallar pistas como, por ejemplo, "la búsqueda del tesoro", pueden constituirse en valiosas estrategias de aprendizaje para afianzar conceptos y desarrollar en los estudiantes capacidades de localización y orientación.

Los niños perciben su entorno como una serie de elementos no conectados o bien sólo vinculados desde una perspectiva egocéntrica. Es necesario que logren integrar los elementos que forman su entorno y conceptualicen el espacio como un todo sin vacíos. En este sentido, durante los primeros grados de la Educación Primaria se propiciará que los niños pasen de la observación descriptiva de lo que les es familiar, a la observación reflexiva en la que puedan relacionar y disociar los elementos que componen el espacio, con la guía del docente, en sus observaciones y problematizaciones.

Si se entiende a las formas del espacio como un juego de contornos, diferenciarlas es un ejercicio mental dificultoso. Los contornos limitan el interior con el exterior y es el plano una herramienta que favorece su apropiación. Por lo general, las primeras formas de representación espacial realizadas por los niños son el dibujo y las maquetas intuitivas, pero el desafío radica en poder pasar de ellas a las **representaciones planas convencionales, tales como planos y mapas**. No se trata de darles materiales cartográficos ya elaborados, sino de que puedan confeccionar primero croquis por sí mismos, o al menos completarlos a partir, por ejemplo, de la observación de fotografías aéreas o utilizando programas como el *Google Earth*.

De esta manera, durante el Primer Grado se procurará:

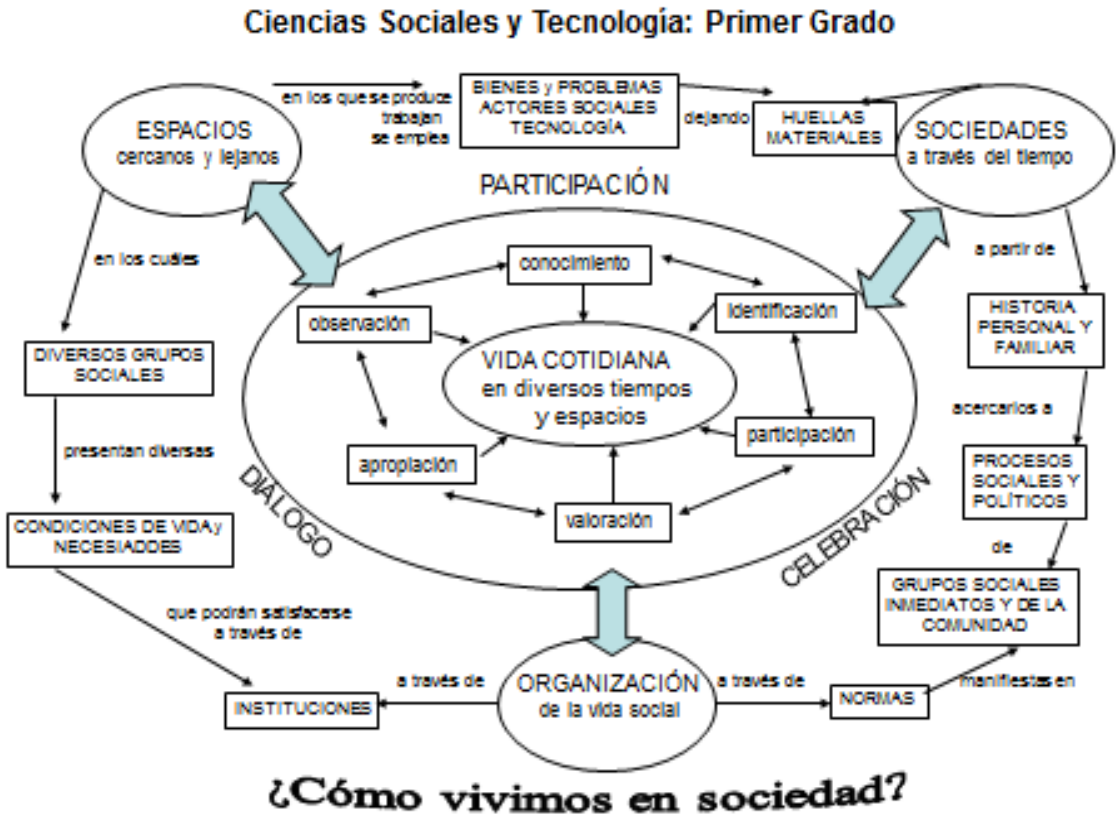
- Profundizar en las nociones de espacio construidas en el Nivel Inicial.
- Enriquecer las posibilidades de conceptualización y de prácticas procedimentales a través de las cuales los niños registren sus observaciones y experiencias.
- Brindar oportunidades para suscitar el interés del niño por descubrir, en su cotidianeidad, elementos espaciales, clasificarlos, relacionarlos y representarlos.

**CIENCIAS SOCIALES Y  
TECNOLOGÍA**

**ORGANIZAR LA  
ENSEÑANZA**

**LOS CONTENIDOS**

**ORGANIZADOR GRÁFICO:** Una forma posible de visualizar las interrelaciones de los contenidos involucrados en los aprendizajes definidos para el espacio curricular *Ciencias Sociales y Tecnología*, primer grado de la Educación Primaria.



Fuente:  
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/ORGANIZADOR%20GRAFICO%20%20CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20TECNOLOGIA%201GRADO.pdf>

En el ejemplo de organizador gráfico –uno, entre otros posibles- se ha tomado como nudo conceptual la **vida cotidiana** en diversos tiempos y espacios. Ayudar a los niños a fijar su atención sobre el lugar en que viven, sobre las actividades y los roles que asumen los miembros de los grupos sociales más cercanos (familia, vecinos, pares, entre otros) significará poner en tensión lo que viven naturalmente con nuevas perspectivas acerca de ello. En este sentido, desde el abordaje de la vida cotidiana, se promoverá en ellos la interrogación acerca de la vida en sociedad en un clima de diálogo y participación.

Como un aspecto importante de su participación en la vida social, se espera que los estudiantes vivencien las celebraciones en un proceso de construcción de su conciencia histórica para el sostenimiento y resignificación de la memoria colectiva.

En segundo grado, e incluso en tercero, se propone dar continuidad al eje conceptual señalado, focalizando en:

- Los conflictos propios de la vida en sociedad, en diversos tiempos, identificando actores sociales.
- La diversidad de espacios (urbanos y rurales) con sus cambios y continuidades a lo largo del tiempo.
- Las instituciones que organizan la vida en sociedad.

## LAS ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS

La planificación, pensada como instrumento de trabajo, con diversos formatos didácticos para la enseñanza de *Ciencias Sociales y Tecnología* en el primer grado de la Educación Primaria ha de ofrecer la posibilidad de recuperar prácticas y saberes abordados durante la Educación Inicial y proyectar posibles acciones para dar continuidad a los aprendizajes durante el segundo grado. Se presenta, a continuación, una propuesta de **secuencia didáctica**.

Toda secuencia parte de los contenidos que el docente se propone enseñar y de la delimitación de lo que desea que los estudiantes aprendan. Suele tener un interrogante inicial o un enunciado que funciona como hipótesis de trabajo. Una vez definido esto, la secuencia elaborada tiene que ayudar a que los estudiantes realicen un proceso que les permita aproximarse a información sobre un tema y construir conocimiento a partir de esa información.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Un lugar compartido... la plaza	
Objetivos	Aprendizajes y contenidos
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer la plaza como un lugar compartido en los espacios urbanos.</li> <li>▪ Identificar en los paisajes la producción de basura como problemática ambiental y su recolección como servicio público.</li> <li>▪ Identificar los centros vecinales como una institución que da respuesta a los intereses de la vida en común.</li> <li>▪ Desarrollar habilidades para la construcción de croquis a partir de la realización de recorridos y observaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Observación de paisajes.</li> <li>▪ Reconocimiento de las principales problemáticas ambientales en espacios compartidos (plaza y calles cercanas a la escuela).</li> <li>▪ Conocimiento de servicios característicos de los espacios urbanos.</li> <li>▪ Identificación de diversas instituciones que dan distinto tipo de respuesta a las necesidades, deseos, elecciones e intereses de la vida en común.</li> <li>▪ Aproximación a prácticas de indagación</li> </ul>

	<p>acerca de la vida cotidiana del presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Iniciación en prácticas de representación del espacio local en forma gráfica a través de dibujos y croquis a partir de observaciones.</li> </ul> <p>Se sugiere vincular estos aprendizajes con los del Eje: “La Tierra, el Universo y sus cambios” de Ciencias Naturales con especial atención al tema <i>paisajes celeste y terrestres</i>.</p>
--	--

## Secuencia de actividades

### 1. Indagación sobre ideas previas

El planteo de preguntas puede constituirse en una estrategia motivadora que favorezca el conocimiento sobre el marco de referencia con el que cuentan los estudiantes sobre el mundo social. En este caso, se indagará sobre las ideas previas de los niños acerca de un lugar público como la plaza. La finalidad de esta actividad no sólo será averiguar qué saben sobre ese espacio sino también desafiarlos a pensar a partir de lo que su experiencia social les haya enseñado, de sus representaciones y valoraciones.

- a- Planteo de los siguientes interrogantes: *¿Por qué existen las plazas? ¿Desde cuándo existen las plazas? ¿Qué plazas conoces? ¿Qué haces cuando vas a una plaza?*
- b- Los niños dictan respuestas al maestro, quien las registra en un afiche al que se recurrirá cada vez que las siguientes actividades propuestas las amplíe o modifique.

### 2. Salida educativa

En la Serie *Cuadernos para el Aula* de Ciencias Sociales se define a las salidas educativas como “**experiencias convocantes**”.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Tecnología, la planificación de visitas a lugares históricos, sitios públicos, museos, exposiciones, sitios culturales, emprendimientos productivos, entre otras posibilidades, puede constituirse en una estrategia fundamental para acercar a los niños a los bienes patrimoniales. Las salidas favorecen la apropiación de nociones de la vida social a partir de una **observación más detallada** y de una **actitud indagatoria**.

La observación detenida de un objeto durante la recorrida y su “lectura” guiada por el docente, podrá ser una oportunidad para trabajar temas vinculados a la Tecnología y también a las Ciencias Naturales.

En esta secuencia, se propone realizar un recorrido desde la escuela hasta la plaza más cercana.

Antes de salir, es necesario prever actividades de diálogo en las que se recuerden las normas de tránsito a respetar para ser un buen transeúnte<sup>2</sup>.

Durante el recorrido, el docente guiará la observación sobre:

- el nombre de las calles, para que los niños intenten leerlos por sí mismos,
- los negocios, las casas de los compañeros de grado, las edificaciones más destacadas por ser sede de alguna institución; por ejemplo: la biblioteca pública, el centro vecinal, el Jardín de Infantes, el club, entre otros.

Una vez en el lugar, se les pedirá que observen en qué condiciones se encuentra la plaza, haciendo hincapié en el problema de la basura.

Se detendrán en un objeto (por ejemplo, los cestos de basura) con el propósito de realizar un análisis de este producto tecnológico. Se podrán promover comentarios orales a partir de interrogantes como los siguientes:

- ¿Qué forma tiene?
- ¿A qué otro objeto se parece?
- ¿Tiene distintas partes? ¿Cuáles son?
- ¿De qué está hecho?
- ¿De qué color está pintado? ¿Por qué será?
- ¿Para qué se lo usa?
- ¿Cómo se deposita la basura?
- ¿Hay diferentes tipos de basura?

Se plantean las posibilidades que la clasificación de la basura ofrece para los procesos de reciclado.

También se indicará a los niños que observen y registren, en sus **cuadernos de campo**, qué personas están en la plaza y qué actividades están realizando.<sup>3</sup>

Por último, se les propone realizar juegos y rondas infantiles, actividad en la que se podrá contar con la colaboración de los profesores de Educación Artística –Música- y de Educación Física.

### 3. Escritura entre pares (de regreso a la escuela)

- a) Para afianzar las nociones temporales de sucesión, se preguntará por el recorrido de ida a la plaza y de regreso a la escuela. Los niños reunidos en grupos de a dos escribirán los nombres de las calles que recorrieron y las principales edificaciones que observaron al ir y al regresar.

---

2 Se sugiere trabajar a partir de la publicación *Educación Vial*, disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/publicaciones02.html>

3 Se sugiere revisar la salida educativa propuesta en la unidad didáctica para segundo grado presentada en la Colección "Pensar la Enseñanza, Tomar decisiones" disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/primaria/CIENCIAS%20SOCIALES%20Y%20TECNOLOGIA%20%20GRADO.pdf>  
En ella, podrán observar cómo se profundizan los contenidos y se complejizan las actividades para el desarrollo de la alfabetización inicial en los niños.

b) Para afianzar nociones temporales de simultaneidad, completarán frases como las siguientes:

- *Mientras caminábamos hacia la plaza, los demás alumnos estaban en... haciendo...*
- *Mientras jugábamos en la plaza, el portero estaba en... haciendo...*
- *Mientras volvíamos a la escuela, la directora estaba en... haciendo...*

c) Reunido todo el grupo de niños se volverá a la pregunta inicial: *¿Por qué existen las plazas?*

Ampliarán y/o modificarán las respuestas dadas. Para ello, se les recordará las personas que encontraron y las tareas que estaban realizando.

#### **4. Representación del espacio**

- a) Por grupo de cuatro estudiantes, realizarán una maqueta de la plaza. Previamente, deberán acordar con qué elementos la van a representar y recordar los objetos y personas que en ella encontraron (juegos infantiles, canteros, cestos de basura, bancos, entre otros elementos; jardinero, kiosquero, abuelos con sus nietos, entre otras personas) y ponerse de acuerdo sobre dónde los ubicarán y con qué los representarán.
- b) Una vez realizada la maqueta, cada uno realizará un croquis de la plaza en sus cuadernos, colocando su nombre y el de las calles que la rodean.

#### **5. Realización de entrevistas.**

Con el objetivo de conocer qué ha cambiado y qué ha continuado en un lugar compartido como es la plaza cercana a la escuela, se propone recoger el testimonio de algún abuelo.

En los *Cuadernos para el aula* de tercer grado de Ciencias Sociales (2007) se expresa que:

*La entrevista es un método que se utiliza en las Ciencias Sociales para recoger testimonios orales de diversos actores de la sociedad. Permite acceder a informaciones que muchas veces no brindan otras fuentes y, particularmente, ingresar al mundo de la subjetividad de los actores.*

Para su realización, es conveniente que previamente se establezca con claridad la información que nos interesa y cuáles son los mejores informantes. Es preciso planear con los estudiantes de antemano la elaboración de un cuestionario-guía y prever el modo de registrar las respuestas y los comentarios del entrevistado.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, los relatos, en este caso surgidos a partir de la entrevista, pueden constituirse en puertas de acceso al conocimiento social para los estudiantes ya que su uso favorece la identificación de las vivencias de los actores individuales y colectivos, sus expectativas, sus intenciones, sus acciones y las consecuencias de ellas.

Retomando lo ya expresado en los diseños curriculares jurisdiccionales, destacamos que las narraciones son un recurso que permite acercar a los estudiantes oportunidades para el desarrollo de su imaginación y la abstracción, a la vez que constituyen un ejercicio de



secuenciación temporal y espacial, permitiendo identificar cambios y continuidades. En este sentido, se destaca la importancia del trabajo con la historia oral para favorecer la reconstrucción de la historia reciente a través de la recuperación de la memoria individual o colectiva, generando un puente entre las generaciones precedentes y la de los estudiantes y dando sentido al patrimonio inmaterial en ellas contenido.

a) Algunas posibles preguntas: *Cuando eras un niño, ¿qué nombre tenía la plaza cercana a nuestra escuela? ¿Qué había en ella? ¿Qué hacías cuando ibas allí? ¿Con quién ibas? ¿Cómo eran las calles? ¿Qué edificios había a su alrededor? ¿Quiénes se ocupaban de limpiarla?*

b) Elaboración de un cuadro en el que los niños completan, junto al docente, cómo era antes y cómo es ahora la plaza, con la intención de observar los cambios y continuidades a lo largo de los años.

	<b>Antes, cuando mi abuelo era niño</b>	<b>Ahora que yo soy niño</b>
Nombre de la plaza.		
Juegos.		
Objetos.		
Alrededor de la plaza.		
Limpieza		

c) Volverán a la pregunta inicial para completar o cambiar la respuesta: *¿Por qué existen las plazas?*

## **6. Ampliamos información**

Si en la biblioteca áulica se cuenta con diarios, se puede recurrir a ella para ampliar información sobre los centros vecinales. También es posible trabajar a partir de las imágenes de los textos periodísticos, las cuales cuentan con una indispensable escritura: el epígrafe.

Es posible afirmar que toda imagen representa un recorte de la realidad. Las imágenes no afirman ni niegan nada, no hablan por sí solas. Por este motivo, es preciso educar la mirada de quienes las observan y aprovechar los epígrafes para orientar su interpretación más allá de los conocimientos y vivencias previas de los niños.

En un mundo cada vez más visual en donde los estudiantes están en contacto constante con las imágenes, la escuela tiene como desafío acortar la distancia entre lo que ven y lo que entienden, entre la riqueza visual contemporánea y la capacidad para analizarla.

La lectura de una imagen requiere de una primera aproximación perceptiva que posibilite a los estudiantes realizar una descripción minuciosa de la complejidad de los elementos que la conforman, de manera que, a partir de esa descripción, alguien que no ha visto la imagen pueda generarse una idea acerca de ella.

A este primer momento, le sigue la indagación de mensajes no explícitos, no observables a simple vista, que aparecen en una lectura compleja de la imagen, que remiten, en gran medida,

al análisis de su contexto de producción. En este nivel de análisis denotativo, se pone de manifiesto la subjetividad de quien observa.

Las fotografías, a diferencia de las pinturas y los dibujos, representan la realidad de manera directa. Quien decide obtener una imagen de la realidad que observa a través de una cámara lo hace siempre con cierta intencionalidad y desde cierta perspectiva.



*El centro Vecinal del barrio se encuentra realizando trabajos de limpieza en la plaza que será escenario del acto por el Día de los Veteranos y Caídos en la guerra de Malvinas<sup>4</sup>.*

Sin leer el epígrafe se realiza la “lectura” de la imagen a través de las siguientes preguntas:

*¿En qué momento del día se sacó la fotografía? ¿Qué elementos se observan en la plaza?  
¿Quiénes están? ¿Qué tareas realizan y por qué lo están haciendo?*

Una vez leído el epígrafe, los niños constatan o no sus respuestas iniciales y se amplía la información a partir de nuevos interrogantes:

*¿Qué es un centro vecinal? ¿Quiénes participan de él? ¿Por qué el centro vecinal está poniendo más bella la plaza?*

*¿Qué es un acto? ¿Por qué se realizan? ¿Qué se recuerda el Día de los Veteranos y Caídos en la guerra de Malvinas? ¿Quiénes son los veteranos de guerra? ¿Qué son Las Malvinas? ¿Dónde se encuentran? ¿Cuándo se produjo esa guerra? ¿Contra quiénes se combatió y por qué?*

Si los niños no tuviesen la suficiente información, se les solicita que la consulten en su casa para luego compartirla con el resto de los compañeros.

---

<sup>4</sup>FUENTE: [http://www.corrientesonline.com/notix2/noticia/38845\\_limpieza-de-espacios-verdes.htm](http://www.corrientesonline.com/notix2/noticia/38845_limpieza-de-espacios-verdes.htm)

## 7. Elaboramos una conclusión. Realizamos una acción solidaria

Volvemos a la pregunta inicial: *¿Por qué existen las plazas?*

Se elabora entre todos una conclusión. Se resalta el valor del cuidado de este espacio público y se les pide a los niños que cada uno escriba -en una tarjeta que se repartirá a modo de volante- tres acciones positivas para realizar cuando vamos a la plaza, con el sentido de concientizar sobre el valor de cuidar este espacio que es de todos.

Otra actividad posible será preparar un diario mural con noticias sobre la plaza y los vecinos para compartir con el resto de la escuela.

### REFLEXIONES FINALES

Las respuestas que hemos intentado acercar a los interrogantes iniciales podrán ser recreadas, completadas y enriquecidas por cada docente, considerando las particularidades de la institución escolar en la que se encuentre y del grupo clase con el que desarrolle su quehacer cotidiano.

Cada vez que en el aula se ofrezca un relato, se hojee una revista, se narre una historia o se observen imágenes acerca de diversas situaciones de la vida en sociedad se está facilitando el logro de la alfabetización inicial en los estudiantes, a la par de desarrollar en ellos los primeros pasos de su alfabetización científica y tecnológica en relación con las nociones y conceptos propios de las Ciencias Sociales y la Tecnología.

## BIBLIOGRAFÍA

Augustowsky, G (2011). Las imágenes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En *Ciclo de formación de capacitadores en áreas curriculares*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bauman, Z. (2003). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa.

Benejam, P. y Pages, J. (coord.) (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori – ICE de la Universidad de Barcelona

Carretero Rodríguez, M y López, C (2009). Estudios Cognitivos sobre el conocimiento Histórico: Aportaciones para la Enseñanza y alfabetización histórica. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. N° 8, 79-93 Recuperado el 3 de enero de 2013 de: <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191361/257208>.

Cordero S. y Svarzman J. (2007). Algunas técnicas de recopilación de datos. En *Hacer Geografía en la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Recuperado el 3 de enero de 2013, de [http://books.google.com.ar/books?id=zvu9Cf\\_tFQsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&&f=false](http://books.google.com.ar/books?id=zvu9Cf_tFQsC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&&f=false)

Domínguez Garrido, M. C. (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.

Duschatzky, S., Antelo, E. y Pitman, L. (2010). *Temporalidad, ley y autoridad*. Diploma Superior en Gestión Educativa - Cohorte 17. Buenos Aires: FLACSO

Dussel, I. y Finocchio, S. (comp.) (2003). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: FCE.

Fontal Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón, España: Trea.

Friera Suarez, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Funes, A (2010). La enseñanza de la Historia y las finalidades identitarias. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 9, 87-96. Recuperado el 3 de enero de 2013, de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184396/237469>

Gonzalez, D. y Lotito, L. (2003). *Leer para aprender Ciencia Sociales en el Primer Ciclo*. Buenos Aires: Secretaría de Educación. Recuperado el 6 de enero de 2013, de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/lengua.pdf>

Marpegán, C. (2004). Didáctica de la Educación Tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. En Revista *Novedades Educativas*, (163). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Siede, I (coord.) (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

Soletic, A. (2009). La utilización de fuentes de información como recurso didáctico para analizar y comprender la realidad social. En *Curso Virtual: Materiales Didácticos*. Buenos Aires: FLACSO.

Trepát, C. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, España: Graó.

## Documentos:

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). Cuadernos para el aula Ciencias Sociales Primer Ciclo de EGB Nivel Primario. Buenos Aires: Autor.

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (2008). Eje 3 Saberes Específicos: Ciencias Sociales En *Módulo de Capacitación: Gestión Escolar* (pp. 113 a 150). Recuperado el 17 de enero de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/48916899/Eje-3-Saberes-especificos>.

Argentina, Ministerio de Educación (2000). *Propuestas para el aula. E.G.B 1. Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2013 de <ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/sociales1.pdf>

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2008). Dirección General de Cultura y de Educación. *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. Buenos Aires, Argentina: Autor. Recuperado el 8 de agosto de 2013 de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2012). *Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012 - 2015*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 17 de enero de 2013 de: [http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ\\_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf)

**Equipos técnicos Área de Desarrollo Curricular  
Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa**



# AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba  
**Dr. José Manuel De la Sota**

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba  
**Cra. Alicia Mónica Pregno**

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba  
**Prof. Walter Mario Grahovac**

Secretaria de Estado de Educación  
**Prof. Delia María Provinciali**

Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa  
**Dr. Horacio Ademar Ferreyra**

Directora General de Educación Inicial y Primaria  
**Prof. Edith Galera Pizzo**

Director General de Educación Secundaria  
**Prof. Juan José Giménez**

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional  
**Ing. Domingo Aringoli**

Directora General de Educación Superior  
**Mgter. Santiago Lucero**

Director General de Institutos Privados de Enseñanza  
**Prof. Hugo Zanet**

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos  
**Prof. Carlos Brene**

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa  
**Lic. Enzo Regali**