

2026

7.^o
grado

Yo 
enseñar!

Lengua | Matemática
Ciencias Sociales | Ciencias Naturales

 Material para docentes

Buenos Aires
aprende.

Ministerio de Educación



 Buenos
Aires
Ciudad

Jefe de Gobierno

Jorge Macri

Ministra de Educación

Mercedes Miguel

Jefa de Gabinete

Lorena Aguirregomezcorta

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa

Oscar Mauricio Ghillione

Subsecretaria de Gestión del Aprendizaje

Inés Cruzalegui

Subsecretario de Gestión Administrativa

Ignacio José Curti

Subsecretario de Tecnología Educativa

Ignacio Manuel Sanguinetti

**Directora de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

Samanta Bonelli

Directora General de Educación de Gestión Estatal

Nancy Sorfo

Directora General de Educación de Gestión Privada

Nora Ruth Lima

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPIE)

Oscar Mauricio Ghillione

Gerencia Operativa de Innovación y Contenidos Educativos (GOICE)

Mariela B. Caputo

Gestión del proyecto: Marina Elberger, Marion Evans, Silvia Ida Grabina, Agustina Ibiri, Mariana Kirzner, Luciano Noya, Viviana Andrea Ortiz Ascher, Marianela Renzi.

Equipo de especialistas de Lengua: Daniela Szenkman (coordinación), Fernanda Aren, Karina Marcataio, María de los Ángeles Chimenti, Sebastián Nardoni.

Equipo de especialistas de Matemática: Paula Podestá (coordinación), Romina Neiff, María Carolina Ferrero.

Lectores críticos: Daniela Reyes Gasperini (coordinación), Andrea Vergara Gómez, Luis Alberto López Acosta, Karla Margarita Gómez Osalde.

Equipo de especialistas de Ciencias Sociales: Camila Lara, Lorena Anastasia Medina.

Equipo de especialistas de Ciencias Naturales: Mariana Rodríguez, Paola Fernanda Rosalez, Alejandra Yuhjtman.

Camino a la secundaria: Natalia Giselle Levy (coordinación), María Magdalena Etchevers, Gisela Valeria Mascialino.

Agradecimiento por aportes: Javier Simón.

Equipo Editorial de Materiales y Contenidos Digitales

Coordinación general: Silvia Saucedo.

Coordinación de diseño: Alejandra Mosconi.

Asistencia editorial: Leticia Lobato.

Edición: Marta Lacour.

Corrección de estilo: Vanina Barbeito, María Teresa Villaveirán Altavista.

Diseño de tapas e interior: Equipo de diseño.

Diseño gráfico y diagramación: Patricia Peralta.

Imágenes: Adobe Stock, Fondo documental del Ministerio de Educación, Freepik, Pexels, Picryl, Piquesels, Wikimedia Commons.

Este material cuenta con imágenes generadas con inteligencia artificial.

Tipografía La Señal: ©2026 Natalia Fernández y José Manuel Urós -Type-O-Tones-.

ISBN en trámite

Se autoriza la reproducción y difusión de este material para fines educativos u otros fines no comerciales, siempre que se especifique claramente la fuente. Se prohíbe la reproducción de este material para venta u otros fines comerciales.

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires / Ministerio de Educación / Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, 2026.
Carlos H. Perette 750 – C1063 – Barrio 31 - Retiro - Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Fecha de consulta de imágenes, videos, textos y otros recursos digitales disponibles en Internet: 1 de marzo de 2026.

© Copyright © 2026 Adobe Systems Software. Todos los derechos reservados. Adobe, el logo de Adobe, Acrobat y el logo de Acrobat son marcas registradas de Adobe Systems Incorporated.

Material de distribución gratuita. Prohibida su venta.

Queridos docentes y equipos escolares:

Con mucha alegría, les presentamos *Yo amo enseñar*, una serie de materiales especialmente diseñados por equipos técnicos del Ministerio de Educación para acompañarlos en su labor diaria en las aulas de la Ciudad de Buenos Aires.

Este recurso pedagógico fue pensado para acompañar la enseñanza en el aula, en línea con el nuevo *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Nos propusimos ofrecer propuestas concretas y herramientas que faciliten la tarea docente en cuanto a la planificación y el desarrollo de las clases y fortalezcan los aprendizajes fundacionales en cada una de las aulas, en cada escuela.

Deseo y espero que este material sea una herramienta valiosa para ustedes y que los acompañe a lo largo del año. Nos interesa mucho conocer su opinión y cualquier sugerencia que tengan nos servirá para mejorar. Pueden dejarnos sus comentarios en goice@bue.edu.ar

¡Les deseamos un año lleno de logros, desafíos y lindos aprendizajes!



Mercedes Miguel

Ministra de Educación de
la Ciudad de Buenos Aires

Presentación

La serie de libros *Yo amo aprender* y *Yo amo enseñar* tienen como propósito acompañar la implementación del nuevo *Diseño curricular. Nivel primario*. En este sentido, constituyen un recurso pedagógico para fortalecer los aprendizajes fundacionales en el marco de las nuevas formas de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de estudiantes y los formatos de enseñanza en el nivel primario. Si bien ya se ha recorrido un importante camino, es necesario seguir profundizando e instalando propuestas que efectivamente hagan de la escuela un lugar convocante para los chicos y que ofrezcan oportunidades reales de aprendizaje.

Los materiales *Yo amo enseñar* están destinados a los docentes y presentan sugerencias, criterios y aportes para la planificación y el despliegue de las tareas de enseñanza. Constituyen un insumo esencial para diseñar y acompañar la planificación anual durante todo el ciclo lectivo en el contexto de la implementación del diseño curricular vigente.

Las orientaciones didácticas elaboradas se organizan por grado y por área, en torno a los capítulos de los libros de la serie *Yo amo aprender*. Cada área incluye:

- Una breve introducción sobre la perspectiva de enseñanza y algunas consideraciones en relación con los criterios de elaboración de las orientaciones didácticas.
- Un apartado donde se explicitan los contenidos (nodales, de ampliación/profundización y articulación) seleccionados y los objetivos de aprendizaje que persigue la propuesta en cada capítulo.
- En relación con la actividad inicial, se presenta el punto de acceso al tema central de cada capítulo y cómo se enriquece el tratamiento de los contenidos a través de este. Se pone de manifiesto la intención de la actividad desde el punto de vista didáctico considerando algunas de las siguientes cuestiones: preguntas relevantes que subyacen a la propuesta, ideas o representaciones previas de los estudiantes con relación al tema, entre otras.
- A continuación, se brindan orientaciones específicas acerca de los contenidos y actividades desarrollados en cada capítulo. Pueden incluir información conceptual que repone la perspectiva de abordaje, el alcance del contenido o las ideas básicas que se espera que construyan los estudiantes. Asimismo, se explicita el énfasis en aquellas cuestiones que resultan novedosas para el diseño curricular y se brindan orientaciones sobre el tipo de intervenciones que se recomienda realizar. Esta sección también puede incorporar algunas referencias sobre cómo enriquecer la propuesta en articulación con otras áreas y temáticas del diseño curricular.
- Acerca de la actividad de integración, se explicita cómo promueve la relación de los aprendizajes puestos en juego a lo largo del capítulo y algunas consideraciones sobre la evaluación de los indicadores de logro. También puede incluir orientaciones para acompañar las consignas de metacognición.
- Por último, en el apartado de recursos sugeridos se ofrecen otros materiales que podrían favorecer el aprendizaje de los contenidos, ya sean nodales, de ampliación/profundización o de articulación.

Asimismo, el énfasis puesto en el desarrollo de capacidades responde a la necesidad de brindar a los estudiantes experiencias y herramientas que permitan comprender, dar sentido y hacer uso de la gran cantidad de información que, a diferencia de otras épocas, está disponible y fácilmente accesible para todos. Por ello, se ofrecen diversas sugerencias a lo largo de las orientaciones didácticas para que los alumnos las adquieran y consoliden. En los libros de la serie *Yo amo aprender*, las capacidades se presentan distribuidas por grado y por área, con el fin de hacer foco en cada una de ellas, asegurar su enseñanza progresiva y evitar vacancias a lo largo de la serie.

GRADO	ÁREA	 AUTONOMÍA PARA APRENDER	 COMUNICACIÓN	 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	 PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO	 COMPROMISO Y COLABORACIÓN
1.º	LENGUA	X	X			
	MATEMÁTICA			X		X
	CONOCIMIENTO DEL MUNDO		X		X	
2.º	LENGUA		X			X
	MATEMÁTICA			X	X	
	CONOCIMIENTO DEL MUNDO	X	X			
3.º	LENGUA			X	X	
	MATEMÁTICA	X	X			
	CONOCIMIENTO DEL MUNDO			X		X
4.º	LENGUA	X	X			
	MATEMÁTICA	X			X	X
	CIENCIAS SOCIALES			X	X	X
	CIENCIAS NATURALES		X	X		
5.º	LENGUA			X	X	
	MATEMÁTICA		X	X		
	CIENCIAS SOCIALES	X	X			X
	CIENCIAS NATURALES	X			X	X
6.º	LENGUA	X	X			X
	MATEMÁTICA		X			X
	CIENCIAS SOCIALES			X	X	
	CIENCIAS NATURALES	X		X	X	
7.º	LENGUA			X	X	
	MATEMÁTICA	X			X	X
	CIENCIAS SOCIALES	X	X	X		
	CIENCIAS NATURALES		X			X

Los criterios sobre los que se hizo esta distribución consistieron en:

- **Dos áreas por grado** abordan la capacidad de *comunicación* en la mayoría de los grados.
- **Un área** trabaja la capacidad de *resolución de problemas* en 1.º y 2.º; luego la trabajan **dos áreas**, de 3.º en adelante.
- **Un área** aborda la capacidad de *autonomía para aprender* en primer ciclo; y **dos áreas** lo hacen en segundo ciclo. Lo mismo ocurre con las capacidades de *pensamiento reflexivo y crítico* y de *compromiso y colaboración*.

Por otra parte, cabe destacar que el trabajo con los libros escolares responde a las cargas horarias mínimas establecidas para cada área según el diseño curricular. De acuerdo con este, cada escuela dispone de horas de priorización institucional para asegurar la enseñanza de los contenidos nodales. Estas horas permiten la intensificación o profundización de determinadas áreas en función de los resultados de aprendizaje y el proyecto escuela, entre otros aspectos. Asimismo, la carga horaria puede organizarse de manera bimestral, lo que permite distribuir los tiempos de enseñanza y brindar prioridad a las áreas fundacionales en el marco de *Buenos Aires Aprende*.

Para concluir, las orientaciones didácticas presentes en este material involucran diversos niveles de acompañamiento y autonomía e instancias de reflexión sobre el propio aprendizaje, a fin de habilitar y favorecer distintas modalidades de acceso a los saberes y conocimientos. En este marco, los contenidos y las actividades que se proponen en los libros de la serie *Yo amo aprender* pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: explicar, narrar, ilustrar, desarrollar, interrogar, ampliar y sistematizar los contenidos. Pueden ofrecer una primera aproximación a una temática formulando interrogantes, plantear una situación a partir de la cual profundizar, proponer actividades de exploración e indagación, facilitar oportunidades de revisión, contribuir a la integración y a la comprensión, habilitar oportunidades de aplicación en contextos novedosos e invitar a imaginar nuevos escenarios y desafíos, entre otros. Esto supone que, en algunos casos, se podrá adoptar el trabajo completo con los capítulos de los libros o seleccionar las partes que se consideren más convenientes y complementarlas con contenidos y actividades de otros materiales pertinentes.

Por último, es importante considerar que las propuestas de *Yo amo enseñar* admiten un uso flexible y versátil de acuerdo con las diferentes realidades y situaciones institucionales. Serán los equipos docentes quienes elaborarán propuestas didácticas en las que el uso de los libros cobre sentido, den lugar a nuevas experiencias y aprendizajes, y doten de sentido las trayectorias educativas de los estudiantes.

Índice interactivo

Orientaciones para la enseñanza en Lengua	10
Introducción	10
Capítulo 1. Un fantasma muy particular	14
Capítulo 2. El destino del fantasma	14
Capítulo 3. Textos bajo la lupa 1	14
Capítulo 4. Casos para investigar... y ser un detective	27
Capítulo 5. Textos bajo la lupa 2	27
Capítulo 6. De monstruos y sombras	36
Capítulo 7. Textos bajo la lupa 3	36
Orientaciones para la enseñanza en Matemática	46
Introducción	46
Capítulo 1. Números hasta el billón	48
Capítulo 2. Operaciones	51
Capítulo 3. Problemas aditivos y multiplicativos	55
Capítulo 4. Proporcionalidad	59
Capítulo 5. Estudio de los datos y la probabilidad	61
Capítulo 6. Medidas y cuerpos geométricos	64
Capítulo 7. Números racionales y sus operaciones	67
Capítulo 8. Perímetros y áreas de figuras	70
Orientaciones para la enseñanza en Ciencias Sociales	74
Introducción	74
Capítulo 1. Un mundo en guerra	76
Capítulo 2. 1930-1973: cambios en la Argentina	79
Capítulo 3. La Argentina hacia el siglo XXI	83
Capítulo 4. La globalización: un mundo interconectado	85
Orientaciones para la enseñanza en Ciencias Naturales	89
Introducción	89
Capítulo 1. Relaciones y cambios en los ecosistemas	91
Capítulo 2. La función de relación en el organismo humano	94
Capítulo 3. Los astros vistos desde el espacio	97
Capítulo 4. La energía y sus transformaciones	99
Capítulo 5. Las transformaciones de los materiales	101

Camino a la Secundaria	105
Propuesta de articulación con el nivel secundario	105
Orientaciones del marco normativo de la Educación primaria para desarrollar proyectos de articulación con el nivel secundario	105
Orientaciones generales	106
Orientaciones por actividad	107
Acompañar el proceso de inscripción	109

Orientaciones para la enseñanza en Lengua

Introducción

En el área de Lengua, tal como se establece en el nuevo [Diseño Curricular-Nivel primario](#), en el segundo ciclo se espera que los estudiantes se desenvuelvan con autonomía a través del uso del lenguaje oral y escrito. Para ello se promueven situaciones de enseñanza que fortalezcan sus habilidades para leer, comprender y producir textos de complejidad creciente. El objetivo es que los estudiantes alcancen un dominio sólido de la lectura entendida como una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento y del conocimiento disciplinar, y que se consoliden como escritores autónomos capaces de identificar y solucionar problemas que pudieran surgir durante el proceso de escritura. Para lograrlo, se pone énfasis en el desarrollo de la oralidad, los procesos de comprensión y producción de textos y los conocimientos sobre el sistema de la lengua.

Este material refleja una selección de los contenidos del diseño curricular y propone el trabajo en paralelo con dos grupos de capítulos. Los capítulos 1, 2, 4 y 6 se enfocan en los ejes *Comprensión lectora*, *Producción de textos* y *Oralidad*, mientras que en los capítulos 3, 5 y 7 se desarrollan los contenidos del eje *Conocimiento de la lengua*. Cada grupo de capítulos organiza, a su vez, los contenidos de manera secuencial para avanzar en el desarrollo de los procesos y habilidades. De este modo, queda asegurado el abordaje de los cuatro ejes temáticos sobre los que se organiza el diseño curricular.

En esta introducción se presentan generalidades del trabajo propuesto a lo largo de este libro y, en las orientaciones de cada capítulo, se brindan sugerencias específicas para algunas actividades. Los capítulos centrados en la lectura, la escritura y la oralidad incorporan actividades de **comprensión lectora** a través de distintas situaciones de lectura guiada o de lectura en voz alta que propician la creciente autonomía de los estudiantes, y que abarcan un amplio abanico de tipos textuales literarios (cuentos y novela corta) y no literarios (textos expositivos y argumentativos, publicidades, biografías, entrevistas, entre otros). En cuanto a la producción de **textos**, se privilegia la incorporación de diversas prácticas y estrategias centrales, como la planificación de la escritura, la elaboración de borradores y la revisión. Por último, en el ámbito de la **oralidad**, se priorizan los intercambios en parejas o en grupos con una variedad de propósitos, como la organización y la expresión de ideas, la narración de hechos en secuencia y la planificación o el seguimiento de instrucciones.

En los capítulos titulados “Textos bajo la lupa”, se presentan actividades vinculadas con el **conocimiento de la lengua**, con especial atención a la reflexión sobre diversos aspectos formales, como la formación y las clases de palabras y la estructura de las oraciones. Además, se incluyen aspectos normativos vinculados con la puntuación.

Adicionalmente, la organización del material permite trabajar de manera integrada con las dos capacidades en las que se hace foco en séptimo grado: el *pensamiento reflexivo y crítico* y la

resolución de problemas. En los capítulos del libro, se destaca el desarrollo del pensamiento **reflexivo y crítico** mediante actividades de producción y comprensión oral y escrita con diferentes propósitos comunicativos. Se abordan cuentos de distintos subgéneros (policial, terror) y también textos no literarios. A su vez, en los capítulos titulados “Textos bajo la lupa”, el foco está puesto también en el trabajo con la capacidad para **resolver problemas** relacionados principalmente con el sistema de la lengua. En estas propuestas se explicitan distintos procedimientos lingüísticos, como la formación de palabras mediante derivación y composición, o el establecimiento de relaciones de concordancia, para propiciar la reflexión sobre el sistema de la lengua, profundizando contenidos trabajados en los grados anteriores.

Es importante destacar que en estos capítulos solo se aborda **parte de los contenidos del diseño curricular**, y se deja margen para que cada docente incorpore contenidos nodales o ampliatorios, en línea con su planificación para el desarrollo del ciclo lectivo. Asimismo, se espera que las actividades propuestas no solo permitan trabajar los contenidos de cada capítulo en el aula, sino que también sirvan como ejemplo y modelo para planificar nuevas actividades en el marco de secuencias didácticas que implementen el enfoque de enseñanza explícita y sistemática propuesto en el diseño curricular.

a. Capítulos 1, 2, 4 y 6

Estos capítulos se desarrollan a partir de la presentación de diversos **tipos textuales**, literarios y no literarios, de modo tal que se generen **itinerarios de lectura**. Por ejemplo, en los capítulos 1 y 2 se trabaja con una novela corta y con textos no literarios relacionados, como publicidades, textos expositivos y una biografía. Tales itinerarios no son cerrados, sino que se espera que cada docente incorpore lecturas que los enriquezcan, siempre en consonancia con su planificación, que tenga en cuenta tanto las habilidades y condiciones iniciales de los estudiantes como los objetivos de aprendizaje establecidos para el grado.

Para desarrollar la comprensión de textos, se propone generar situaciones de **lectura interactiva** con los alumnos, de modo tal que se genere una interacción entre el docente y los alumnos a medida que unos u otros, de manera alternada, van leyendo un texto en voz alta. Este tipo de trabajo permite **andamiar la comprensión** (desde la oralidad, para contar con herramientas de comprensión al hacerlo luego por medio de la lectura), modelar la elaboración de inferencias, relacionar información entre eventos o elementos del texto y los conocimientos previos de los estudiantes, y **enseñar vocabulario** y conceptos nuevos. Para lograr esto, se recomienda que el docente realice **pausas estratégicas** para que los alumnos no solo escuchen atentamente los textos, sino que formulen y respondan preguntas y que participen del intercambio sobre la información del texto que se está leyendo. Aunque los estudiantes lean de manera independiente, es importante que el docente continúe modelando la lectura de los textos, en especial cuando se abordan por primera vez. También es esencial promover el diálogo acerca de los textos en el momento anterior y el posterior a la lectura.

La propuesta busca fomentar diferentes relecturas del texto con múltiples propósitos:

- Primera lectura: puede enfocarse en la presentación del vocabulario, los personajes y sus emociones, y la presentación del conflicto de la historia y su resolución.
- Segunda lectura: es una oportunidad para profundizar en la elaboración de inferencias y utilizar el vocabulario en nuevos contextos de uso.
- Tercera lectura: el docente ya realizó el andamiaje necesario para la comprensión, por lo que pueden contar con las herramientas necesarias para reconstruir la historia de manera oral.

En cada ocasión, es recomendable que el docente planifique la lectura en función de tres momentos de interacción: antes, durante y después de leer. En cada uno de ellos, las intervenciones tienen diferentes propósitos:

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el vocabulario poco familiar. • Favorecer la activación de conocimientos previos relevantes sobre el tema del texto o el género textual. • Formular un objetivo o propósito de lectura (para qué se leerá el texto).
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Guiar y modelar la comprensión. • Explicar vocabulario poco familiar o proporcionar sinónimos, en especial ante términos críticos para comprender el texto. • Utilizar gestos y mostrar imágenes. • Formular preguntas para favorecer el establecimiento de relaciones entre la información (<i>¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué quiere decir que...?</i>) y la consiguiente generación de inferencias que permitan reponer lo que el texto no dice. • Detectar dificultades o fallas en la comprensión.
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Entre todos, relatar oralmente el texto leído, comentar e intercambiar en torno a preguntas-guía. • Formular preguntas sobre los personajes, sobre el problema y sobre cómo se resuelve. • Formular preguntas para profundizar en las emociones de los personajes y relacionarlas con sus propias experiencias. • Reconstruir la historia, discutir cómo podría cambiar si el personaje hubiera probado otro modo de resolver el problema. • Identificar y enunciar la idea central o el argumento del texto. • Reconocer la idea principal de un fragmento del texto y parafrasearla. • Elaborar un resumen o cuadro conceptual del texto leído.

El objetivo de andamiar la comprensión lectora es que los estudiantes adquieran progresivamente mayor autonomía en el desarrollo de estrategias para la lectura independiente. Por esta razón, a lo largo de este libro también se presentan recursos para que los alumnos puedan implementar en situaciones de lectura individual o en parejas. Asimismo, es muy importante fomentar la práctica continua de la lectura individual en voz alta (además de la lectura silenciosa) de textos cada vez más extensos, de modo tal que el docente pueda ir monitoreando los avances de cada alumno en fluidez lectora ([Programa Fluidez y comprensión lectora de 6.º](#)).

Finalmente, tras las actividades de lectura y comprensión, se presentan una serie de actividades que guían a los alumnos hacia la **producción escrita**, tanto a partir de la relectura del

texto como del trabajo con la organización de ideas, la planificación textual, la elaboración de borradores, la redacción en distintos soportes o formatos y la secuencia de revisión. Respecto de este último punto, en los capítulos se incluyen algunas propuestas de escritura que contemplan la posibilidad de introducir nuevas secuencias.

Es importante que el docente modele tanto la planificación como la revisión de los textos, y que progresivamente promueva que los estudiantes tomen decisiones propias sobre qué escribir, cómo organizarlo y cómo revisarlo, haciendo visibles los criterios que orientan la producción de un texto escrito. Asimismo, es recomendable que planifique las instancias de escritura en función de los procesos vinculados a la producción textual. Al igual que para la lectura, las intervenciones tienen diferentes propósitos de acuerdo a cada proceso. El siguiente cuadro sistematiza los **componentes de la planificación, la textualización y la revisión** de los textos escritos:

Antes de la redacción: planificar	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los aspectos retóricos involucrados en la consigna de producción: tipo de texto, propósito y audiencia (<i>¿Qué tipo de texto van a escribir?, ¿para qué?, ¿para quién/es?</i>). • Activar conocimientos previos (<i>¿Qué saben sobre el tema?</i>). • Buscar, leer y analizar información sobre el tema. • Realizar actividades que ayuden a generar y organizar ideas antes de comenzar a escribir (por ejemplo: lluvia de ideas; armado de diagramas, cuadros conceptuales, tablas, listas o punteos de información clave). • Leer y analizar textos modelos para reconocer rasgos del género (por ejemplo, la estructura prototípica).
Durante la redacción: textualizar	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la redacción de un borrador de manera continua, para favorecer una progresión en la autonomía. • De ser necesario, acompañar el proceso de textualización mediante intervenciones puntuales que ofrezcan retroalimentación sobre el proceso, orientada a la reflexión sobre el texto en construcción (por ejemplo: <i>¿Esto que contás, ocurre antes o después de lo anterior? ¿Conviene cambiar el orden?</i>).
Después de la redacción: revisar	<ul style="list-style-type: none"> • Promover instancias de relectura (colectiva, en parejas e individual) orientadas a revisar lo escrito. • Favorecer el uso de preguntas guía o listas de cotejo para verificar el cumplimiento de diversos aspectos generales (por ejemplo, uso de signos de puntuación) y específicos según la tarea (por ejemplo, uso de verbos en pretérito). De manera sistemática, conviene revisar: <ul style="list-style-type: none"> - Contenido y organización (<i>¿El texto corresponde a lo pedido en la consigna?, ¿incluye los hechos centrales?, ¿los hechos están en el orden adecuado?</i>). - Coherencia y cohesión (<i>¿Se utilizan sinónimos o frases equivalentes para evitar repetir palabras?, ¿se usan conectores?</i>). - Vocabulario (<i>¿Recupera recursos literarios, como metáforas, o expresiones del texto previamente leído?</i>). • Brindar retroalimentación sobre los textos producidos atendiendo a diversos aspectos y formulando comentarios, preguntas o sugerencias que incentiven a los estudiantes a reflexionar, editar y mejorar sus producciones.

b. Capítulos titulados “Textos bajo la lupa”

Por su parte, el contenido de estos capítulos se organiza a partir de los conocimientos específicos de la lengua como sistema, que incluyen, por ejemplo, cuestiones vinculadas con

las propiedades morfológicas de las palabras, las propiedades sintácticas de las frases y las oraciones, y la reflexión sobre algunos aspectos de la convencionalidad de la lengua, como la puntuación.

De forma transversal y a lo largo de los capítulos, se ubican tres tipos de contenidos, distribuidos en sus respectivas **plaquetas**. Por un lado, se encuentran las plaquetas comunes a las diferentes áreas: las de profundización, en las que se desarrollan **contenidos ampliatorios** de cada eje, y las de contenidos **transversales**, donde lo trabajado se vincula con otras áreas temáticas, como la de Educación Digital. Finalmente, se incorporan dos tipos de **plaquetas específicas del área**. En los capítulos centrados en la lectura, escritura y oralidad, se utiliza la plaqueta “Literatura y otras artes”, en las que se establecen vínculos entre el texto literario del capítulo y otro contenido artístico afín. Además, en todos capítulos, se utiliza la plaqueta “Para no olvidar”, que destaca contenidos disciplinares específicos.















Capítulo 1. Un fantasma muy particular





Capítulo 2. El destino del fantasma

Capítulo 3. Textos bajo la lupa 1

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos del grado sobre los que se hace foco en estos capítulos son:

- Leer en voz alta y en silencio textos de diferentes géneros, monitorear la propia comprensión y recuperar la información en relación con un objetivo de lectura.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  COMUNICACIÓN
 -  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Analizar recursos literarios en un repertorio de obras, de temáticas y estructuras más complejas que las trabajadas en grados anteriores, para desarrollar la imaginación y reconocer su valor social y cultural.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  COMUNICACIÓN
 -  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Comprender textos de diversos géneros, de mayor extensión y complejidad lingüística y argumental, identificar dificultades para la comprensión (vocabulario nuevo o conocimientos previos que se requieren) y resolverlas con autonomía; reconocer ideas centrales.
 -  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 -  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 -  COMUNICACIÓN
- Usar el conocimiento sobre diferentes textos no literarios, su organización y características, en la comprensión de nuevos textos.
 -  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 -  COMUNICACIÓN
- Escribir textos ficcionales de manera creativa en el marco de proyectos de producción de libros analógicos o digitales.
 -  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 -  COMUNICACIÓN
 -  COMPROMISO Y COLABORACIÓN

- Revisar y editar los textos en formatos analógicos y digitales, atendiendo al propósito de la tarea, la audiencia y el uso de recursos propios de los géneros.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Reconocer y analizar diferentes tipos de oraciones, sus componentes, tiempos verbales, clases de palabras, el género y el número, así como también reflexionar sobre algunos errores propios del uso de la lengua y cómo resolverlos mediante el conocimiento de la estructura y las reglas.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Contenidos

En estos capítulos, se trabajan los siguientes contenidos del diseño curricular de Lengua de séptimo grado:

Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta y en silencio de textos con atención a un objetivo (por ejemplo, aprender sobre un tema, identificar opiniones, etc.). • Uso de estrategias de comprensión y monitoreo durante el proceso de lectura cuando se presentan textos más complejos (por ejemplo, textos que desarrollan temas abstractos o poco conocidos). • Reconocimiento de los recursos de cohesión léxica y gramatical propios de cada uno de los géneros que se abordan. • Abordaje sistemático, en carpetas, del vocabulario nuevo (literario y científico disciplinar), en el contexto de los textos leídos, mostrando relaciones entre los conceptos para poder utilizarlos en otros contextos (exposiciones orales, producciones textuales, entre otros). • Lectura de novelas cortas y otras narraciones seleccionadas para el nivel: novelas en el marco de los recorridos de lectura por autor, subgénero o temática. • Perspectiva de quien narra e identificación de los tipos de narrador. • Identificación de diversas voces narrativas que se alternan en una misma narración. • <Búsqueda y análisis de símbolos o elementos recurrentes en las obras literarias que puedan tener significados más profundos o representativos.> <Ampliación/ Profundización> • Textos no literarios en distintos soportes, dispositivos y formatos • Lectura de textos para profundizar sobre un tema de estudio o de interés, con diversos propósitos pautados por el docente: lectura de textos expositivos que expliquen, comparen y clasifiquen diferentes aspectos sobre un tema.
Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de textos de diversos géneros. • Redacción de textos narrativos, expositivos, instructivos y argumentativos, atendiendo a las particularidades del género, la distribución de la información, el reconocimiento de la estructura textual, las relaciones entre párrafos, la selección léxica y al destinatario. • Revisión de los textos con atención a la coherencia, la cohesión y al uso de la correferencia durante la redacción: sustitución léxica, sinonimia e hiperonimia. • Edición del texto en función del soporte en el que se publicará, decidiendo el título, las imágenes y los epígrafes, la diagramación (tipografía, color, uso de sangrías, etc.). • Escritura creativa. <Reescritura de un capítulo de la novela desde la perspectiva de un narrador-protagonista (como si fuera el diario personal).> <Ampliación/ Profundización>

Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> Formulación de enunciados para transmitir ideas, pensamientos y opiniones, con coherencia y claridad en distintas situaciones comunicativas.
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de tipos de sustantivos: propios y comunes, individuales y colectivos, contables e incontables. Construcción de familias morfológicas de palabras: reconocimiento de palabras derivadas, como los sustantivos y adjetivos deverbales. Conjugación del paradigma verbal completo en función de las diversas situaciones de enunciación de los discursos producidos.

Orientaciones didácticas

Los capítulos 1 y 2 forman la **secuencia-proyecto** de *El fantasma de Canterville*. En el capítulo 1 los estudiantes van a leer las tres primeras partes y otros textos relacionados con el género. En el capítulo 2, se continúa con la lectura de las siguientes partes y otros textos no literarios relacionados con el relato. Se propone la elaboración de un producto final, un **fanzine**, que consiste en una publicación independiente creada para diversas temáticas. Los presentes capítulos deberían abordarse uno a continuación del otro, y si el docente lo considera necesario, se puede trabajar de manera alternada con textos informativos, por ejemplo, la biografía del autor, y combinar la literatura con los textos no literarios. La capacidad trabajada en ambos capítulos es el *pensamiento reflexivo y crítico*.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 1

La actividad inicial propone la lectura de fichas sobre fantasmas inventados que conforman un juego de palabras entre el nombre de cada uno y sus características. Para enriquecer el intercambio, se puede advertir, por ejemplo, que *Mímico* lleva ese nombre porque “copia a los demás”. Luego, se puede pedir a los alumnos que analicen los nombres de los otros fantasmas. Para finalizar, inventarán un fantasma nuevo. Aquí se puede alentar a los estudiantes a que también intenten replicar el juego de palabras entre el nombre y las características. Además de las preguntas sugeridas en el libro para conversar acerca de libros o películas sobre fantasmas, el intercambio oral se puede enriquecer mediante preguntas adicionales: *¿cómo son esos fantasmas de los libros o películas que conocen? ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Y sus debilidades? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de los de esta actividad?*

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 1

- **El fantasma de Canterville: parte I** (páginas 9 a 11), **parte II** (páginas 14 a 15) y **parte III** (páginas 18 a 20). Algunas orientaciones para llevar adelante una lectura interactiva son:

Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> Parte I: guiar la conversación para favorecer la activación de conocimientos previos sobre las historias de fantasmas. Pueden formularse preguntas como: <i>¿qué saben sobre los fantasmas o las casas encantadas de la literatura o el cine? ¿Cómo aparecen? ¿Leyeron o vieron historias sobre fantasmas? ¿Cuáles?</i> Partes II y III: recuperar oralmente lo sucedido en las partes que preceden a cada una, a fin de favorecer la reconstrucción del hilo argumental (considerando los vínculos entre los personajes, sus motivaciones y el
----------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>espacio donde se desarrolla la historia) y también la comprensión de lo que se leerá. Se sugiere formular oralmente preguntas adicionales más allá de las del libro (páginas 14 y 18). Por ejemplo, antes de leer la parte II, también se puede preguntar: <i>¿cómo está compuesta la familia Otis? Además del suceso de la biblioteca, ¿qué otras señales de eventos sobrenaturales había? ¿Qué sabemos hasta ahora sobre el fantasma?</i></p>
<p>Durante la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El docente puede iniciar la lectura de cada parte. Su voz funciona como modélica porque permite que los estudiantes experimenten el ritmo de la lectura, la entonación y los cambios de voces de los personajes. También puede organizar la lectura de modo tal que vayan leyendo los estudiantes por turnos. Algunas de las pausas estratégicas para guiar la comprensión y promover la generación de inferencias son: <ul style="list-style-type: none"> - Parte I: luego del fragmento “Los estadounidenses no son realmente diferentes de los ingleses, pero, por supuesto, hablan una lengua diferente”: <i>¿qué lengua hablan los estadounidenses? ¿Y los ingleses? ¿Qué habrá querido decir el narrador? A continuación de “La mancha de sangre es famosa, los visitantes vienen aquí especialmente para verla”: ¿por qué Canterville Chase recibe “visitantes”? ¿Por qué la señora Umney dice que no ha pegado ojo?</i> - Parte II: luego del fragmento “Allí, iluminado por la luz de la luna, había un anciano con ojos rojos como el fuego; su pelo gris era largo y sucio, su ropa era vieja y estaba llena de agujeros, y tenía pesadas cadenas de metal alrededor de sus brazos y piernas”: <i>¿quién es el anciano con ojos rojos? Después de la intervención del señor Otis (página 14): ¿por qué la solución para el ruido de las cadenas podría ser una botella de aceite? A continuación de “Estaba enojado y se sentía infeliz”: ¿cuál es la causa del enojo del fantasma? Luego del fragmento “Al fin de cuentas —pensó—, estos estadounidenses modernos vienen a la casa, me ofrecen aceite Tammany Rising Sun para mis cadenas, y luego me arrojan almohadas por la cabeza. Eso no está bien. Se arrepentirán de lo que hicieron, sí que lo harán”: ¿por qué el fantasma se refiere a la familia Otis como “estadounidenses modernos”?</i> - Parte III: al final del último párrafo de la página 18: <i>¿por qué el truco de la armadura no fue una buena idea? A continuación de la reflexión del fantasma (página 19, último párrafo): ¿Qué lleva al fantasma a decir que Virginia nunca le ha faltado el respeto? ¿Por qué se refiere a los gemelos como “horribles criaturas”? Después del mensaje escrito en el papel (página 20): ¿Cómo estaba construido “el fantasma de Otis”?</i> • Aclarar palabras y expresiones poco frecuentes: <ul style="list-style-type: none"> - Parte I: <i>duquesa, guapo, ama de llaves, estrépito.</i> - Parte II: <i>disiparon, lubricante.</i> - Parte III: <i>célebre, sudario, petrificado, mortaja.</i> • Focalizar la atención de los estudiantes en las ilustraciones, a través de intervenciones orales orientadas a vincular texto e imagen. Por ejemplo: <i>¿Quiénes son estos personajes? ¿A qué momento del relato corresponde esta escena? (páginas 11 y 19).</i>
<p>Después de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Además de las preguntas de comprensión que figuran en el libro, otras que pueden formularse son: <ul style="list-style-type: none"> - Parte I: <i>¿se describen los eventos con seriedad y generando un clima de terror? ¿Qué palabras indican eso? ¿Cómo se presenta al Sr. Otis? ¿Cómo son las descripciones de la casa? ¿Qué detalles sugieren que es un lugar antiguo o misterioso?</i> - Parte II: <i>¿por qué la familia le ofrece al fantasma el lubricante? ¿Qué frase se usa para referirse a este producto? ¿Por qué se menciona un producto comercial? ¿Cuál es la reacción de los gemelos ante el fantasma? ¿Para qué cuenta el fantasma su historial de víctimas?</i> - Parte III: <i>¿cómo se siente el fantasma al no poder asustar? ¿Qué revela sobre su verdadera personalidad? ¿Qué hacen los gemelos para atacar al fantasma?</i>

- **El fantasma de Canterville** (páginas 9 a 13). Con el objetivo de favorecer la reconstrucción del esquema básico del texto, y atendiendo al reconocimiento de los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos del relato, en la actividad 3 de la página 12 los estudiantes completarán un cuadro de personajes que será de ayuda para organizar datos esenciales sobre cada uno, lo que puede favorecer la comprensión de sus motivaciones a medida que se avanza en la lectura del relato. Este cuadro podrá ampliarse a medida que aparezcan nuevos personajes de la obra. Más adelante, la información registrada acá también servirá como insumo para la producción del *fanzine* que se llevará a cabo al final del capítulo 2. En la actividad 5 de la página 13 se busca promover la comprensión por medio de la resolución de actividades inferenciales, para las que es necesario reponer contenido implícito del texto. Este tipo de ejercicios requiere que los estudiantes conecten distintas piezas de información para completar aquello que no se dice directamente y determinar, en este caso, el valor de verdad o falsedad de una serie de enunciados. Para llevar adelante esta actividad es importante que los estudiantes hayan leído y comprendido la secuencia narrativa de lo leído hasta el momento.
- **El encuentro con el fantasma de Canterville** (páginas 14 a 16). Para realizar la actividad 3 de la página 15, al igual que la actividad 3 de la página 21, es necesario extraer del texto información que no está explícita. Al realizar estas actividades, es recomendable que el docente comience dando un ejemplo para modelar cómo hacer explícita y registrar esa información a partir de la lectura.
- **Literatura y otras artes** (página 16). En esta plaqueta, se introduce información sobre la vida del autor de la obra, Oscar Wilde, su manera de pensar el arte y la estética, su clase social y algunas de sus obras. Para profundizar el trabajo, el docente puede detenerse sobre algunos conceptos que pueden ser desafiantes para los estudiantes, como “dandismo”, “clase burguesa”, “ornamental”, “moda masiva”. Asimismo, puede enriquecerse el intercambio con la búsqueda de la obra de Sarony, mencionada en la plaqueta.
- **La casona de Canterville** (página 17). Para las actividades de esta página, es recomendable volver a leer las partes I y II de “El fantasma de Canterville” y hacer hincapié en los distintos espacios que allí se describen. Antes de comenzar, se puede hacer una puesta en común acerca de qué recuerdan de los diferentes espacios a partir de la primera lectura. Luego de la relectura de las partes, el docente puede proporcionar algún fragmento del texto para ejemplificar. Para realizar la actividad 2, se puede proponer a los alumnos que lean el texto de manera independiente y que luego hagan una puesta en común acerca de su contenido, con el grupo total o en pequeños grupos, para poder completar el resto de las consignas.
- **¿Otro fantasma en Canterville?** (páginas 18 a 21). En la actividad 6 de la página 21, los alumnos deben explicar el significado de determinadas palabras en función del contexto. Este ejercicio permite trabajar también la habilidad de generar inferencias acerca de nuevos significados, fundamentales para la comprensión de palabras de baja frecuencia o polisémicas. Para toda actividad de enseñanza de vocabulario nuevo, es esencial que los docentes proporcionen nuevas actividades de clase que favorezcan el uso y la consolidación del vocabulario aprendido, en otros contextos.

- **Una estrategia publicitaria** (páginas 22 y 23). En estas páginas, se incluyen actividades para la producción escrita de breves textos publicitarios. Se releen dichas escenas y se sugiere reparar en las partes de la publicidad con una breve planificación y textualización. De esta manera ya se va perfilando el trabajo para completar el *fanzine* página a página.
- **Puntos de vista y argumentos** (página 24). Se ofrece un texto argumentativo que compara a los ingleses con los norteamericanos. Es conveniente leerlo y conversar al respecto luego de haber leído las tres primeras partes del relato. Es una buena oportunidad para releerlas e identificar y analizar los comentarios del narrador y de los personajes relativos a las diferencias culturales. A los fines de abordar específicamente la comprensión de este texto no literario, se sugiere, en primer lugar, formular un propósito de lectura antes de leerlo (por ejemplo, *vamos a leer un texto que analiza cómo se presentan las diferentes nacionalidades en El fantasma de Canterville*). En segundo lugar, se puede pedir a los estudiantes que, luego de una primera lectura, identifiquen y subrayen la idea principal del texto (es decir, qué sostiene sobre los ingleses y sobre los estadounidenses) y que, en una segunda instancia, marquen los ejemplos que el autor usa para justificarla. Esto va a favorecer que los estudiantes distingan entre opiniones y argumentos.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 1

La primera parte de la actividad de integración del capítulo tiene por objetivo hacer una revisión general de la comprensión de los núcleos narrativos de *El fantasma de Canterville*.

En la actividad **metacognitiva**, los estudiantes tienen que revisar si completaron diferentes actividades que luego formarán parte de sus *fanzines*. Es una oportunidad para que completen esas tareas y, al mismo tiempo, conversen sobre cómo se vinculan unas con otras.

Recursos sugeridos

Algunas opciones más para seguir profundizando en esta secuencia son:

- Material para que los docentes puedan ampliar la información que tienen sobre los fanzines: [“Fanzines en la biblioteca escolar CRA - ¿Qué es un fanzine?”](#).
- Se puede proponer a los alumnos que armen un cuadro comparativo como el siguiente, luego de relevar diferentes títulos de películas con fantasmas. A modo de ejemplo, se muestra cómo podrían completarlo, con la guía del docente.

Película	Nombre del fantasma	Descripción	Fortaleza	Debilidad
Casper (1995)	Casper	Fantasma amistoso de un niño, que busca compañía y amistad.	Vuela y atraviesa paredes. Es bueno y no quiere asustar a nadie.	
El cadáver de la novia (2005)	Emily	Novia fallecida que regresa como espíritu melancólico.	Toca objetos físicos y tiene una apariencia encantadora.	Su amor no correspondido la hace vulnerable.

Coco (2017)	Héctor Rivera	Espíritu de un músico en la Tierra de los Muertos.	Viaja entre el mundo de los vivos y los muertos.	Si es olvidado por su familia, desaparecerá para siempre.
-------------	---------------	----------------------------------------------------	--------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------

- Otra antología: *De espantos y aparecidos*.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 2

Este capítulo se inicia con una actividad lúdica: una sopa de letras, con el propósito de recuperar el **vocabulario** vinculado al ambiente fantasmagórico. Se trata de proporcionar términos, ya sea para identificarlos en la lectura o para reutilizarlos en la creación de climas y escenarios propios de los relatos de fantasmas, escritos que formarán parte del *fanzine*.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 2

- **El fantasma de Canterville: parte IV** (páginas 27 a 29), **parte V** (páginas 31 a 33), **partes VI y VII** (páginas 36 a 38). Algunas orientaciones para llevar adelante una lectura interactiva son:

Antes de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar de manera oral lo sucedido anteriormente en el relato, a fin de favorecer la reconstrucción del hilo argumental y también la comprensión de lo que se leerá a continuación. Se sugiere formular oralmente preguntas adicionales, más allá de las del libro (páginas 27, 31 y 36), orientadas a activar los conocimientos previos de los estudiantes. Por ejemplo, antes de leer la parte IV, también se puede preguntar: <i>¿por qué Virginia no participa de las bromas? Además de los gemelos, ¿qué otros personajes tenían actitudes o comportamientos que hicieron enojar al fantasma?</i>
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • El docente puede iniciar la lectura de cada parte. Su voz funciona como modélica porque permite que los estudiantes experimenten el ritmo de la lectura, la entonación y los cambios de voces de los personajes. También puede organizar la lectura de modo tal que vayan leyendo los estudiantes por turnos. • Algunas pausas estratégicas para guiar la comprensión y promover la generación de inferencias podrían ser las siguientes: <ul style="list-style-type: none"> - Parte IV: <ul style="list-style-type: none"> - “Después de un rato, descubrió que el aceite era muy útil”. <i>¿Qué significa que el aceite era muy útil?</i> - “Al día siguiente, tuvo que quedarse en cama a causa de un fuerte resfrío”. <i>¿Por qué se resfrío el fantasma?</i> - “Sir Simon seguía en la casa y, aunque estaba enfermo, no estaba dispuesto a abandonar su trabajo fantasmal”. <i>¿A qué se refiere el narrador con el “trabajo fantasmal” de sir Simon?</i> - Parte V: <ul style="list-style-type: none"> - “—(...)Eres mucho más amable que el resto de tu horrible familia. - “—¡Detente! —gritó Virginia, enojada—. ¡Tú eres horrible!”. - <i>¿Por qué el fantasma se refiere a los Otis como una “horrible familia”?</i> - <i>¿Qué quiere decir Virginia con que él es “horrible”?</i> - “¡Sangre verde! Nunca he visto sangre verde”. <i>¿Qué secreto sobre el fantasma descubre Virginia?</i> - “—Perdón, pero debo ir a pedirle a mi padre que les dé a los gemelos otra semana de vacaciones”. <i>¿Por qué Virginia lo amenaza con pedirle una semana adicional de vacaciones a su padre para los gemelos?</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - Partes VI y VII: - “Le rogué a Dios que le diera paz”. <i>¿Cómo logró morir finalmente el fantasma?</i> - “Virginia solo puede quedarse con la caja”. <i>¿Por qué el señor Otis afirma que las joyas pertenecen a la familia de Lord Canterville?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Aclarar palabras y expresiones poco frecuentes: <ul style="list-style-type: none"> - Parte IV: <i>solemne, farfullar, eludir, hasta la médula, se abalanzaron.</i>
Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas sobre lo leído, para que respondan en grupo oralmente o por escrito en la carpeta (páginas 29). Además de las preguntas del libro específicas para la parte IV, pueden formularse otras luego de leer las últimas partes: <i>¿Cómo es el fantasma? ¿Y su habitación? ¿Por qué necesita que lo ayuden a alcanzar el descanso? ¿Qué revelan las actitudes del joven Duque de Cheshire sobre la desaparición de Virginia? ¿Qué trae Virginia para demostrar su encuentro con el fantasma? ¿Cómo se describe el lugar de descanso final del fantasma? ¿Cuál es la verdadera razón detrás de la melancolía de Sir Simon, más allá de no poder asustar a la familia? ¿Qué sentimiento despierta el fantasma en Virginia? ¿Cuál es el regalo que el fantasma le ofrece a Virginia por su ayuda? ¿Qué cualidad de Virginia es esencial para el fantasma? ¿Cómo cambió Virginia al final de la historia? ¿Por qué no es una típica historia de fantasmas?</i> • Favorecer la reconstrucción del esquema básico del texto, atendiendo al reconocimiento de los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos mediante la comprensión de información explícita del relato.

- **El fantasma de Canterville** (continuación) (páginas 27 a 30). En la página 29 se presentan diferentes actividades para profundizar en la comprensión de la historia. En la actividad 2 deberán clasificar diferentes acciones según quién las realiza y sus resultados. Para su desarrollo, es conveniente comenzar con una revisión de las acciones que pueden clasificarse como bromas o sustos, y luego analizar cada una. Al realizar la actividad 4, es pertinente conversar sobre los estados emocionales de cada personaje y su vinculación con las acciones que llevan adelante, lo que permitirá entender las motivaciones de cada uno. A lo largo del capítulo, y a partir de diferentes episodios del relato, se incluyen actividades de producción escrita que pueden pensarse como parte de la planificación del *fanzine* final. En la página 30 se sugiere la escritura de una página del diario íntimo del fantasma, a partir de alguna de las aventuras vividas luego de la llegada de la familia Otis. Se propone delinear el **plan de texto** atendiendo a las acciones y los sentimientos que experimenta el fantasma. De esa manera, los alumnos seguirán los pasos para la **textualización** utilizando la primera persona, como si fueran Sir Simon. En la **revisión**, es importante atender a aspectos tales como el mantenimiento de la voz narrativa y de los núcleos narrativos, que se transmita de manera adecuada lo que piensa y siente el narrador, la organización en párrafos y el respeto de las normas de puntuación.
- **Literatura y otras artes** (página 30). En esta plaqueta se hace referencia a la canción “El fantasma de Canterville”, de Charly García. Al escuchar la canción o leer su letra, se puede proponer un ejercicio de comparación con la obra de Wilde, para ver qué similitudes y diferencias hay entre ambas.
- **La tristeza de Sir Simon** (páginas 31 a 33). Para resolver la actividad 2 de la página 33, es necesario que los alumnos cuenten con una representación global del contenido de la historia, es decir, que hayan comprendido tanto la información explícita como el contenido

implícito del texto. Al momento de llevar adelante esta actividad, es recomendable pedir a los alumnos que indiquen a qué aspectos de la historia hace referencia cada una.

- **Recursos literarios** (páginas 34 y 35). Se retoma este contenido a partir de una breve explicación sobre recursos lingüísticos que suelen aparecer en los textos literarios para transmitir diferentes significados. Para guiar la actividad, es recomendable comenzar por explicitar por qué en cada ejemplo se puede decir que hay un uso de ese recurso. Por ejemplo, “*un anciano con los ojos como el fuego*” es una comparación ya que está equiparando los ojos del anciano con el fuego, en referencia al color o a la expresión que transmite. Además, en el ejemplo aparece el conector “como” que establece una comparación entre dos elementos. Si esta actividad resultara compleja, el docente puede dar mayor andamiaje al sugerir que los alumnos subrayen una o dos palabras clave de cada oración (por ejemplo: “...*un salvaje grito de rabia, y los recorrió como una niebla...*”, que proporcionen más pistas acerca del recurso utilizado (en este caso, en la primera parte de la cita se trata de una imagen sensorial auditiva y, en la segunda parte, hay una comparación). En la actividad 3 de la página 35, la propuesta de producción escrita consiste en idear una broma nueva que los gemelos le harán al fantasma. Los alumnos pueden releer, para ejemplificar, algunas travesuras que aparecen a lo largo del relato. En este caso el **plan de texto** parte de una ficha en la que se organiza la información necesaria: el objetivo de la broma, el escenario o lugar donde se llevará a cabo, los materiales o elementos que los gemelos necesitarán preparar y qué reacción esperan por parte de Sir Simon. Luego los alumnos escribirán la broma en tercera persona incluyendo en su narración la picardía y las reacciones de los personajes. Además, se les solicita agregar algunos recursos literarios. Si el docente lo considera pertinente, puede incluirlos en la ficha de planificación textual; por ejemplo, una comparación que exprese que el fantasma terminará en el suelo “como un trapo de piso”. Para finalizar, se propone **revisar** el texto y definir la versión que se publicará en el fanzine.
- **Para no olvidar** (página 35). En esta plaqueta, se explicitan y ejemplifican los conceptos de ironía y sarcasmo, con los que se trabaja en las actividades 4 y 5. Se sugiere añadir ejemplos adicionales, invitando a los estudiantes a proponer oralmente situaciones cotidianas en las que se ponga en juego el uso de estos recursos. Asimismo, es conveniente retomar el contenido de esta plaqueta para abordar la propuesta de las páginas 39 y 40.
- **El fantasma de Canterville: un digno final** (páginas 36 a 38). La actividad 2 de la página 38 busca promover la jerarquización de la información ya que requiere identificar y seleccionar la información más relevante del relato, una habilidad que también será clave para la comprensión de textos no literarios. Para profundizar este trabajo, se puede proponer pensar otros títulos para estas dos partes del relato, e incluso para las anteriores. Al realizar la actividad 3 de la página 38, que implica trabajar con vocabulario nuevo, es muy importante proponer otras tareas posteriores en las que los alumnos puedan poner en práctica las palabras o expresiones aprendidas. Es necesario tener en cuenta que, para que los estudiantes consoliden el aprendizaje de vocabulario nuevo, deben poder relacionar las palabras nuevas con las que ya conocen, estableciendo relaciones de sinonimia/antonimia, hiponimia/hiperonimia, proporcionar explicaciones sobre los significados y usarlas en otros contextos diferentes (no solamente para referirse, por ejemplo, al texto en el que aparece ese término nuevo).

- **La ironía y el sarcasmo en *El fantasma de Canterville*** (páginas 39 y 40). En estas páginas se trabaja con un texto expositivo que explica las características de la ironía y el sarcasmo. Antes de la lectura, se sugiere no solo activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre estos recursos (actividad 1) sino también formular un propósito de lectura (por ejemplo, por medio de consignas como *Vamos a leer un texto que analiza cómo se presentan la ironía y el sarcasmo en distintas partes de El fantasma de Canterville*). Después de la lectura, el objetivo es que puedan identificar algunos de estos recursos del humor en la obra (actividad 2). También se propone completar un mapa conceptual (actividad 3), para lo cual es fundamental jerarquizar la información del texto y seleccionar únicamente lo relevante.
- **Vida y obra de un autor singular** (página 41). Se presenta una secuencia de trabajo con la biografía de Oscar Wilde. Antes de leerla, es importante explicitar el propósito de la lectura y, al mismo tiempo, advertir a los estudiantes que el texto aparece desordenado temporalmente. En la actividad 2 tendrán que ordenarlo, para lo cual es fundamental atender no solo a la estructuración prototípica de las biografías sino también a los años que permiten reconstruir su cronología. Asimismo, se propone formular preguntas cuyas respuestas deben inferirse a partir del texto (actividad 3). Es una buena oportunidad para que los estudiantes, acostumbrados a responder más que a preguntar, ejerciten la formulación de interrogantes y, al mismo tiempo, puedan ver que la información que transmiten los textos no siempre se encuentra explícita. Con el ejemplo brindado en el libro, se sugiere explicar la diferencia entre información explícita e implícita y, si es necesario, modelar (o plantear de modo colectivo) la formulación de alguna pregunta adicional.
- **Un *fanzine* literario que no desaparece** (página 42). Tal como se mencionó a lo largo de estas orientaciones, los estudiantes armarán un *fanzine*, que va a incluir diferentes recursos de las actividades de producción escrita de los capítulos 1 y 2. Es recomendable que el docente proponga una lista de cotejo que ayude a los alumnos a organizar el trabajo y a verificar, antes de avanzar, si cuentan con los materiales y la información necesarios para completar cada página del *fanzine*. Por ejemplo: el cuadro de personajes, las palabras seleccionadas para construir un ambiente fantasmagórico o los espacios de la casona que deberán incluir en el plano. La propuesta de creación de un *fanzine* tiene como propósito que los alumnos elaboren una producción personal a partir de la lectura de la obra. No se trata de realizar un resumen del texto, sino de recuperar impresiones, escenas, personajes, ideas y fragmentos que resultaron significativos a lo largo del recorrido de lectura. Para acompañar este proceso, es importante que el docente ayude a los alumnos a identificar qué aspectos de la obra les resultaron más relevantes, qué los sorprendió, qué imágenes o situaciones les quedaron grabadas y qué partes volverían a leer. Estas intervenciones permiten orientar la selección de contenidos que formarán parte del *fanzine*. El *fanzine* puede organizarse en distintas secciones, con un título que funcione como guía en cada una. Por ejemplo, el docente puede proponer algunas de las siguientes secciones, que los alumnos podrán adaptar o ampliar:
 - una tapa con un título creado por los alumnos, que represente aquello que más los impactó de la obra;

- un plano de la mansión, realizado en una doble página, con los espacios más representativos del relato;
- una publicidad creada a partir de objetos o elementos del género, con marca, eslogan e ilustración;
- una página del diario íntimo del fantasma, escrita en primera persona a partir de la llegada de la familia;
- la selección de fragmentos o citas relevantes de la obra;
- palabras o expresiones que construyen el clima fantasmagórico, destacadas con recursos gráficos;
- el retrato del fantasma u otro personaje elegido;
- la invención de una nueva broma de los gemelos;
- una contratapa con frases, preguntas o una breve recomendación que invite a la lectura.

Durante el trabajo, el docente puede promover instancias de intercambio oral, revisión y relectura para que los alumnos justifiquen sus elecciones, ajusten sus producciones y profundicen su comprensión del texto. De este modo, la propuesta favorece la articulación entre lectura, escritura y oralidad, y permite que cada alumno construya una producción que dé cuenta de su recorrido como lector.

Si se decide trabajar con Educación Digital, los estudiantes pueden buscar recursos en línea que incluyan plantillas para crear publicaciones. Luego, podrán publicarlo en espacios digitales, sitios pensados para ello o imprimirlo.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 2

Las actividades de cierre son **metacognitivas**. Incluyen una grilla o rúbrica que permite a cada estudiante revisar su propia producción del *fanzine*, por medio de una escala de valoración según consideren que cada aspecto esté logrado, muy logrado o deba mejorar en algún aspecto. Antes de completar la rúbrica, es recomendable poner en común las ideas acerca de qué implica elegir uno u otro de los ítems de la escala.

Con el foco puesto en la capacidad *pensamiento reflexivo y crítico*, se presenta también una instancia de autoevaluación del aprendizaje de las distintas instancias del proyecto sobre *El fantasma de Canterville*.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 3

Esta actividad se articula con la propuesta de producción del *fanzine* de los capítulos 1 y 2, con especial foco en el uso de mayúsculas y algunos signos de puntuación. Si bien se trata de contenidos trabajados en los grados previos, es importante seguir profundizando en ellos dado que, conforme avanzan en su trayectoria escolar, los estudiantes enfrentan la resolución de tareas de escritura cada vez más complejas que exigen un dominio consolidado de estos recursos.

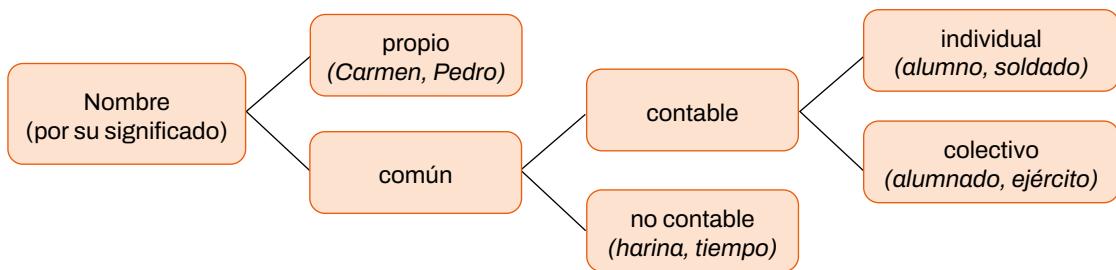
Aunque algunos usos de los signos de puntuación están motivados por cuestiones de índole sintáctica (por ejemplo, la coma delimita la aposición, pero no se usa para separar el sujeto

del predicado), para la resolución de esta actividad puede recurrirse a la lectura en voz alta como estrategia para visibilizar el inicio y el cierre de cada oración. Una vez incorporados los signos faltantes, el trabajo puede enriquecerse invitando a los estudiantes a intercambiar sus resoluciones, conversar sobre eventuales diferencias y justificar sus decisiones.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 3

- **Puntuación: Usos de puntos y comas** (página 45). En esta página, se abordan los principales usos del punto y de la coma, con el propósito de que los estudiantes comprendan cómo estos signos organizan la información y facilitan la interpretación del texto. Es importante acompañar las actividades con la lectura en voz alta, atendiendo a la prosodia y a las pausas que introduce la puntuación.
- **Para no olvidar.** En esta plaqueta, se explicitan y ejemplifican los usos de los signos de puntuación abordados, que deben retomarse en la resolución de las actividades. Se sugiere incorporar ejemplos externos al texto literario, como enunciados breves que muestren cómo la presencia o ausencia de una coma modifica el significado. Por ejemplo: “Vamos a ordenar juguetes chicos”, frente a “Vamos a ordenar juguetes, chicos”. Si bien el uso de la coma para separar el vocativo del resto de la oración no se aborda específicamente en esta página, este recurso resulta especialmente eficaz para visibilizar el valor semántico de la puntuación y promover una reflexión metalingüística a partir del humor y del contraste entre interpretaciones posibles. Asimismo, es importante ampliar la propuesta con ejercicios que impliquen producción escrita, ya que el dominio de la puntuación en la escritura no se adquiere solo a partir del reconocimiento de usos correctos, sino fundamentalmente a través de la práctica sostenida de producción de textos propios.
- **Revisión de sustantivos** (páginas 46 y 47). En este bloque, se retoman los sustantivos con el propósito de consolidar categorías ya trabajadas y profundizar en criterios de clasificación más precisos. Las actividades 1 a 4 apuntan a que los estudiantes reconozcan los sustantivos en contexto y los clasifiquen según distintos rasgos. Es importante promover la puesta en marcha de conocimientos lingüísticos que se activan de manera intuitiva. Asimismo, el trabajo con la formación de sustantivos mediante sufijos (actividades 5 y 6) permite establecer relaciones entre palabras de distintas clases y reflexionar sobre procesos de derivación léxica, lo cual puede retomarse más adelante (ver **Familias de palabras**, página 50). Para complementar el trabajo, es recomendable llevar a cabo una dinámica de juego, como un *tutti frutti* de sustantivos. Para tal fin, puede proponerse una grilla con distintas categorías (por ejemplo: sustantivos propios, sustantivos no contables, sustantivos colectivos), que los estudiantes deberán completar respetando la categoría solicitada a partir de una letra determinada.
- **Para no olvidar** (página 46). En esta plaqueta, se definen y ejemplifican los distintos subtipos de sustantivos que se abordan en las actividades. Si bien suele incluirse la distinción entre sustantivos concretos y abstractos, en este capítulo se opta por no incorporarla (por tratarse de una clasificación de tradición más filosófica que lingüística) y privilegiar, en cambio, la clasificación en contables y no contables. A los fines del trabajo en el aula, resulta importante explicitar que la clasificación es de carácter jerárquico; por ello, puede ser útil

crear junto con los estudiantes un cuadro sinóptico en el pizarrón que permita visualizar las relaciones entre categorías (por ejemplo, sustantivos propios y comunes; dentro de los comunes, contables y no contables; y, dentro de los contables, individuales y colectivos).



Fuente: "[nombre](#)", glosario de términos gramaticales, Real Academia Española.

- **Revisión de verbos: Personas y tiempos** (páginas 48 y 49). En este bloque, se trabajan algunos de los tiempos verbales del modo indicativo. Se propone reconocer verbos en contexto y comparar específicamente los usos del pretérito perfecto simple y del imperfecto con el fin de explicitar las diferencias de interpretación que producen en la narración (actividades 1 y 2). Asimismo, se trabaja de manera específica la identificación de la persona y el número de los verbos, atendiendo a su relación con el sujeto, tanto expreso como tácito (actividad 3). Distinguir correctamente quién hace qué resulta fundamental para comprender un texto narrativo y evitar ambigüedades en la interpretación; además, es clave para la producción escrita, ya que favorece el uso adecuado de la concordancia sujeto-verbo. Por último, el trabajo con los verbos de decir en el diálogo (actividad 3) permite articular el análisis gramatical con el funcionamiento del texto narrativo, mostrando cómo los verbos no solo indican acciones, sino también organizan las voces de los personajes y aportan matices sobre sus intervenciones. La propuesta puede enriquecerse mediante actividades que promuevan la reflexión sobre el uso de los verbos. Por ejemplo, se puede proponer la reescritura de un breve fragmento de *El fantasma de Canterville* cambiando la persona gramatical del narrador, lo que implica modificar los verbos teniendo en cuenta la relación de concordancia con el sujeto, al tiempo que permite observar cómo cambia el punto de vista.
- **Familias de palabras** (página 50), **Campo semántico** (página 51) y **¿Familia o campo?** (página 52). En estas páginas, se propone un trabajo específico sobre el vocabulario con el fin de ampliar el repertorio léxico de los estudiantes y, sobre todo, su capacidad de reflexionar sobre las relaciones (tanto morfológicas como semánticas) entre las palabras, una habilidad clave tanto para la comprensión como para la producción oral y escrita. Por una parte, se incluyen actividades que apuntan a que los estudiantes reconozcan una misma raíz que comparten diferentes palabras y exploren los distintos mecanismos de formación de palabras: la derivación, que implica agregar prefijos y sufijos, y la composición, es decir, la unión de dos palabras para formar una nueva (página 50). Por otra parte, las actividades que abordan el concepto de *campo semántico* ponen el foco en las relaciones de significado entre palabras que no necesariamente comparten la misma raíz (página 51). Por último, se proponen actividades para consolidar la distinción entre familia de palabras y campo semántico, entre las cuales se incluye la reescritura de un fragmento de *El fantasma de*

Canterville (página 52), a fin de reflexionar sobre cómo distintas elecciones léxicas producen efectos diferentes en la descripción y en el sentido del texto. Si bien las actividades incluyen palabras presentes en el cuento, el trabajo propuesto con el vocabulario no se agota en el texto literario ni queda restringido a él. En este sentido, es necesario ampliar la propuesta del libro con otras instancias que les permitan a los estudiantes continuar reflexionando sobre las relaciones léxicas y otras propiedades de la lengua, a partir de nuevas palabras y en diferentes contextos de uso.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 3

Las actividades de esta página proponen escribir un nuevo relato a partir de *El fantasma de Canterville*, con el desafío de poner en juego los contenidos lingüísticos trabajados en el capítulo. A diferencia de las actividades de producción incluidas en los capítulos 1 y 2, en este caso se trata de una actividad de escritura con objetivos específicos en términos del producto textual que se busca obtener (actividad 1). Se promueve la revisión considerando los propósitos de escritura definidos al comienzo (actividad 2) y la revisión sobre los contenidos abordados en el capítulo (actividad 3).










Finalmente, se incluye un *ticket de salida* que funciona como una breve instancia de cierre que invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo aprendido. Este tipo de cierre se retomará en los siguientes capítulos Bajo la lupa, con el propósito de consolidar una práctica sostenida de autoevaluación y de favorecer una reflexión metacognitiva sobre los logros y los desafíos pendientes en el eje *Conocimiento de la lengua*.










Capítulo 4. Casos para investigar... y ser un detective

Capítulo 5. Textos bajo la lupa 2

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos del grado sobre los que se hace foco en estos capítulos son:

- Leer en voz alta y en silencio textos de diferentes géneros, monitorear la propia comprensión y recuperar la información en relación con un objetivo de lectura.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  COMUNICACIÓN
 -  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Analizar recursos literarios en un amplio repertorio de obras (cuentos), de temáticas y estructuras más complejas que las trabajadas en grados anteriores, para desarrollar la imaginación y reconocer su valor social y cultural.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  COMUNICACIÓN
 -  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Comprender textos de diversos géneros, de mayor extensión y complejidad lingüística y argumental, identificar dificultades para la comprensión (vocabulario nuevo o conocimientos previos que se requieren) y resolverlas con autonomía; reconocer ideas centrales.
 -  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
 -  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 -  COMUNICACIÓN

- Usar el conocimiento sobre diferentes textos no literarios, su organización y características, en la comprensión y en la producción de nuevos textos.
 -  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 -  COMUNICACIÓN
- Escribir textos ficcionales de manera creativa en el marco de proyectos de producción de libros analógicos o digitales.
 -  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO
 -  COMUNICACIÓN
 -  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Revisar y editar los textos en formatos analógicos y digitales, atendiendo al propósito de la tarea, la audiencia y el uso de recursos propios de los géneros.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Reconocer y analizar diferentes tipos de oraciones, sus componentes, tiempos verbales, clases de palabras, el género y el número, así como también reflexionar sobre algunos errores propios del uso de la lengua y cómo resolverlos mediante el conocimiento de la estructura y las reglas.
 -  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 -  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Contenidos

En estos capítulos, se trabajan los siguientes contenidos del diseño curricular de Lengua de séptimo grado:

Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta y en silencio de textos con atención a un objetivo. • Uso de estrategias de comprensión y monitoreo durante el proceso de lectura cuando se presentan textos más complejos. • Reconocimiento de los recursos de cohesión léxica y gramatical propios de cada uno de los géneros que se abordan. • Abordaje sistemático, en carpetas o en cuadernos, del vocabulario nuevo, en el contexto de los textos leídos, mostrando relaciones entre los conceptos para poder utilizarlos en otros contextos • Selección de textos y obras literarias, en bibliotecas físicas o virtuales, tomando como referencia las recomendaciones, las lecturas previas y el contenido de estudio. • Lectura de cuentos en el marco de los recorridos de lectura por autor, subgénero o temática. Perspectiva de quien narra e identificación de los tipos de narrador. Identificación de diversas voces narrativas que se alternan en una misma narración. Relato policial. La figura del periodista/detective en la construcción de la ficción policial, su deducción a partir de pistas y el proceso para resolver los casos. • Lectura de textos expositivos que expliquen, comparen y clasifiquen diferentes aspectos sobre un tema. Lectura y análisis de crónicas periodísticas. Identificación de sus partes: entrada, cuerpo, conclusión. Vinculación entre las noticias y las crónicas policiales.
Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de textos de diversos géneros. • Redacción de textos narrativos, con las particularidades del género, la distribución de la información, el reconocimiento de la superestructura textual, las relaciones jerárquicas entre los párrafos y la selección léxica adecuada al contenido y al destinatario.

Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los textos atendiendo a la gramática, la coherencia, la cohesión y al uso de la correferencia durante la redacción: sustitución léxica, sinonimia e hiperonimia. • Escritura creativa. • Escritura de una crónica a partir de un cuento policial leído. • <Escritura de retratos de personajes relacionando aspectos psicológicos con sus acciones.> • <Descripciones de ambientes o escenarios propios de los cuentos.> • <Reescritura de un cuento policial desde la perspectiva de un narrador-protagonista (como si fuera el diario personal de un detective)> • Escritura de crónicas policiales considerando sus partes (introducción, cuerpo del texto y conclusión) a partir de una noticia. • Elaboración de fichas, cuadros, esquemas conceptuales para sistematizar la información. <p style="text-align: right;"><Ampliación/ Profundización></p>
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de enunciados para transmitir ideas, pensamientos y opiniones, con coherencia y claridad en distintas situaciones comunicativas. • Participación en conversaciones y discusiones en el aula, siguiendo el tema central que plantea el docente o un compañero, formulando preguntas y comentarios pertinentes con distintos propósitos: dirimir conflictos, llegar a acuerdos, planificar acciones conjuntas, compartir conocimientos sobre un tema u obras leídas, etcétera.
Conocimiento de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de tipos de adjetivos: calificativos, gentilicios, relacionales. • Análisis de oraciones: con sintagma nominal simple y compuesto en el sujeto; con sintagma verbal simple y compuesto en el predicado. • Análisis de oraciones con verbos copulativos: predicativo subjetivo obligatorio. • Análisis de oraciones con sujeto tácito. • Análisis y resolución de problemas usuales del uso de la lengua: empleo de la misma y el mismo con valor anafórico, concordancia de género para adjetivos ordinales (primer parte y primera parte, por ejemplo), etcétera.

Orientaciones didácticas

Acerca de la actividad inicial del capítulo 4

Se presenta un juego que aparece con frecuencia en algunas publicaciones de crucigramas o enigmas lógicos. Si los estudiantes no lo conocen, pueden organizarse en pequeños grupos para colaborar con la lógica de su resolución. Para resolver el enigma de los tres robos bancarios, deberán usar la **lógica deductiva** como si fueran detectives. El objetivo es encontrar la relación entre cada banco, un tesoro y la estrategia usada para cometer el delito. Para comenzar es conveniente registrar las pistas seguras, que son aquellas que se desprenden de manera literal de las instrucciones.

El docente puede guiar la comprensión de las primeras pistas, para luego dar lugar a que los estudiantes continúen con mayor autonomía en parejas o grupos. Una vez seleccionadas todas las opciones, se puede sugerir releer nuevamente todas las pistas para corroborar que las respuestas seleccionadas sean coherentes.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 4

- **El espejo del mandarín**” (páginas 55 a 57), **“Un tapiz olvidado”** (páginas 59 a 62) y **“La inspiración”** (páginas 65 a 67). Algunas orientaciones para llevar adelante una lectura interactiva son las siguientes:

<p>Antes de la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Activar los conocimientos previos sobre la temática de cada cuento y el género. <ul style="list-style-type: none"> - “El espejo del mandarín”: además de las preguntas de la actividad 1 (página 55), orientadas a indagar sobre los conocimientos de los estudiantes sobre el género policial, se pueden formular interrogantes adicionales para profundizar. Por ejemplo: <i>¿quiénes son los detectives que aparecen en esas historias? ¿Qué estrategias utilizan para investigar y resolver los casos?</i> - “Un tapiz olvidado”: además de las preguntas de la actividad 1 (página 59), es recomendable volver a conversar sobre las características del personaje del sabio Feng, y lo que se sabe de él a partir de la lectura del cuento anterior. <p>También es necesario situar a los estudiantes en el lugar y la época para que observen de qué elementos se vale el sabio y, sobre todo, cómo pone en práctica la observación, qué clase de preguntas les formula a los posibles testigos. El docente puede indagar entre sus alumnos: <i>¿en qué lugar se desarrollaban los hechos de “El espejo del mandarín”? ¿Cómo era ese lugar? ¿Qué cosas y qué personajes aparecían?</i> Finalmente, es fundamental explicar el significado de la palabra “tapiz”, para lo cual se sugiere compartir imágenes que permitan construir una representación clara de este objeto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “La inspiración”: se sugiere recuperar conocimientos sobre el género y sobre el sabio Feng. Después de preguntar sobre el significado de tener inspiración, el docente puede preguntar <i>¿qué cosas los inspiran? ¿Qué podemos hacer cuando queremos crear algo, pero nos falta inspiración?</i>
<p>Durante la lectura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer pausas estratégicas para guiar la comprensión, tanto para promover la generación de inferencias como para abordar el vocabulario. Es importante tener en cuenta que estas pausas deben hacerse inmediatamente después de haber leído las partes del cuento que permitirán responderlas. Algunas preguntas inferenciales que pueden formularse: <ul style="list-style-type: none"> - “El espejo del mandarín”: <i>¿cómo murió Chou? ¿Por qué el doctor Tsau pasó un paño con vinagre de cereza por el rostro del mandarín? ¿Por qué decidieron llamar al sabio Feng?</i> - “Un tapiz olvidado”: <i>¿Cuál fue la causa de la muerte de Si-Lu? ¿Qué significan estas palabras del custodio Dan?: “Sé que el capitán era un buen hombre, un soldado capaz de conversar de igual a igual con alguien como yo, sin que le importara la diferencia de clase”.</i> - “La inspiración”: <i>¿Por qué los guardias no querían dejar entrar al sabio Feng? ¿Qué quiere decir el consejero literario cuando afirma “tengo un gusto anticuado, y no puedo juzgar las nuevas costumbres literarias del palacio”?</i> • Además de remitir a los estudiantes al glosario, aclarar palabras y expresiones poco frecuentes: <ul style="list-style-type: none"> - “El espejo del mandarín”: <i>insepultos, ataviarse, daga, cuba, pócimas.</i> - “Un tapiz olvidado”: <i>puesto de vigía, amortajó, melancólicamente, tintorero, legendario.</i> - “La inspiración”: <i>papel de bambú, fulminado, vanidad, lugar común, rencilla, dotes.</i>

Después de la lectura

- Conversar sobre quién es quién en cada caso. Para cada texto, se puede hacer una lista de los personajes principales en el pizarrón y guiar la conversación hacia las respectivas ocupaciones o roles y sus motivaciones para actuar como lo hacen.
- Resolver actividades orientadas al abordaje de la información explícita e implícita en cada cuento (página 57, actividad 3; página 63, actividad 4; página 67, actividad 3). Para ello, se propone trabajar con dos tipos de preguntas: por un lado, las *preguntas a la vista*, que tienen una respuesta que se puede localizar en el texto; por otro lado, las *preguntas de detective*, cuya resolución requiere reponer información implícita mediante la generación de inferencias. Dado que las actividades propuestas implican no solo responder preguntas sino, ante todo, formularlas, se sugiere modelar ejemplos adicionales de ambos tipos de preguntas. Asimismo, es fundamental explicitar por qué algunas preguntas pueden resolverse recuperando datos directamente mencionados, mientras que otras exigen vincular piezas de información presentes en el texto para reponer lo no dicho (y así, por ejemplo, reconstruir el razonamiento del sabio Feng en los cuentos).

- **Un crimen imposible de resolver** (páginas 55 a 58). Después de la lectura de “El espejo del mandarín”, se incluyen actividades orientadas a promover la reconstrucción del esquema básico del texto y la comprensión de los mecanismos narrativos propios del género policial (actividades 4, 5 y 6). Para su resolución, se sugiere releer la escena del hallazgo del cuerpo poniendo el foco en los hechos verificables y en las acciones de cada personaje. Puede resultar útil trabajar primero de manera colectiva la identificación de los acontecimientos centrales y luego avanzar, en pequeños grupos o en parejas, en el análisis del rol que asume cada personaje en la resolución del enigma. Para el abordaje del significado de las frases propuestas (actividad 5), se recomienda recuperar el contexto en el que aparecen y promover la puesta en común, atendiendo tanto a su sentido literal como simbólico, y vinculándose con los temas del relato (el engaño, la ambición, el castigo).
- **Literatura y otras artes** (página 58). En esta plaqueta, se introduce la noción del cuarto cerrado como un rasgo característico del género policial. Se sugiere formular preguntas que permitan recuperar el contenido del cuento; por ejemplo: *¿por qué parecía imposible cometer el crimen?*, *¿qué pistas hacían pensar que no había salida?* Asimismo, puede resultar enriquecedor reflexionar sobre la vida cotidiana, invitando a los estudiantes a que piensen espacios reales que, en principio, parecen cerrados o inaccesibles (una habitación cerrada con llave, una casa sin ventanas abiertas, una caja fuerte) y debatan sobre qué condiciones deberían cumplirse para que algo ocurra allí sin intervención externa visible. La propuesta de producción escrita (actividad 7) invita a los alumnos a escribir una carta en la que el mandarín confiesa su decisión final. Para eso, los estudiantes deben releer algunos pasajes del cuento acerca del mandarín y sus últimos momentos de vida, es decir, rastrear información que podrán utilizar como insumo para su carta. Además, esto promueve que el texto que se produce sea coherente con el cuento del que parte, a través de la inclusión de marcas de época, motivaciones del personaje, descripción de espacios, entre otros. Si bien se espera que los estudiantes puedan escribir de manera autónoma el género solicitado, se sugiere revisar la estructuración prototípica de una carta. La revisión requiere que los estudiantes atiendan a cuestiones relativas a la clase de información y su organización, la utilización correcta de los tiempos verbales en pasado, repeticiones, puntuación y

ortografía. Si el docente lo considera, podría ofrecerles a los alumnos una rúbrica para que revisen sus textos. Dependiendo del grupo, se puede proponer que los estudiantes intercambien sus textos y revisen el de un compañero para hacerle sugerencias de cambios.

- **Un tejido con misterio** (páginas 59 a 63). Luego de la lectura del cuento “Un tapiz olvidado”, se incluyen actividades orientadas a abordar el vocabulario en contexto (actividad 5) y la reconstrucción del esquema básico del texto (actividades 6 y 7). En la actividad 5, se sugiere orientar a los estudiantes a localizar cada frase en el relato y analizarla de manera contextualizada. Asimismo, conviene hacer una puesta en común que invite a justificar la acepción elegida a partir de indicios textuales precisos. Las actividades 6 y 7 proponen profundizar en la interpretación del desenlace y en las motivaciones del sabio Feng, por lo que resulta pertinente promover el intercambio entre pares. Es, al mismo tiempo, una buena oportunidad para promover la justificación oral de las respuestas, por lo que se sugiere modelar qué se entiende por una buena fundamentación basada en elementos propios del cuento.
- **El género policial de enigma** (páginas 63 y 64). En estas páginas se presenta un texto informativo sobre el relato policial de enigma. Se sugiere que los estudiantes identifiquen las características centrales de este tipo de relatos mediante el subrayado y que, en sus carpetas, las expliquen y ejemplifiquen, mediante la selección de citas de los cuentos leídos que den cuenta de tales rasgos. Asimismo, conviene recuperar colectivamente rasgos del sabio Feng como detective (observación minuciosa, formulación de hipótesis, deducción lógica) y ponerlos en relación directa con las características del policial de enigma explicitadas en el texto. Este trabajo permite brindar el andamiaje necesario para la resolución de las actividades que siguen. En ellas, se les propone a los alumnos la relectura de los dos cuentos trabajados con el objetivo de rastrear y registrar las características del sabio Feng, en particular, aquellas referidas a su método de investigación (actividades 8 y 9). Este es un buen momento para intercambiar y luego consensuar en grupo sobre cómo es este detective tan particular, ya que más adelante escribirán el retrato del sabio (actividad 10). Se espera que organicen el texto en tres párrafos y luego una serie de criterios para revisar la producción escrita. Según el grupo, el docente puede incluir otros que considere pertinentes.
- **Un misterio en el arte** (páginas 65 a 68). Después de la lectura del cuento “La inspiración”, se incluyen actividades orientadas a abordar el vocabulario en contexto (actividad 4) y a reconstruir tanto la temporalidad (actividad 5) como el esquema básico del texto (actividades 6, 7, 8 y 9). En la actividad 4, se sugiere solicitar a los estudiantes que justifiquen sus elecciones retomando fragmentos del cuento, de modo de evitar respuestas basadas únicamente en el conocimiento previo o en definiciones aisladas. Se recomienda trabajar de manera articulada la secuencia cronológica de los hechos (actividad 5), la función de los objetos clave (actividad 6) y la interpretación del poema final (actividad 7), ya que estos aspectos se articulan en la resolución del caso. Para el abordaje de las actividades 8 y 9, se recomienda modelar la fundamentación de las respuestas mediante el señalamiento de frases del cuento que permitan sostener las interpretaciones. Así, se trabaja la argumentación a partir de evidencias textuales, lo que permite profundizar en la comprensión del relato.

- **Literatura y otras artes** (página 68). En esta plaqueta, se presenta el rol del sabio en el contexto de la antigua China. Se sugiere recuperar lo que los estudiantes ya saben sobre el sabio Feng a partir de los cuentos leídos (qué decisiones toma, cómo razona, qué actitudes lo caracterizan) e invitar a contrastar esa información con el contenido de la plaqueta, para identificar continuidades entre el personaje literario y la figura histórica y simbólica del sabio.
- **El cuento por su autor** (página 69). La propuesta de las actividades de esta página consiste en leer dos textos en los que Pablo De Santis, el autor de los cuentos de este capítulo, explica cómo se construye la figura del detective en los policiales de enigma. A partir de estas propuestas, se espera que los alumnos amplíen la información sobre los métodos empleados por este tipo de detective, lo que les servirá tanto para profundizar en su conocimiento del género como para escribir, hacia el final del capítulo, las memorias del sabio Feng (ver “**El sabio Feng recuerda**” en la página 70). Estas actividades también implican volver a leer ciertos pasajes de los cuentos para encontrar ejemplos de los rasgos principales de Feng: la observación, la forma de interrogar a los testigos, las conclusiones que saca. Para enriquecer las actividades propuestas en el libro, se puede invitar a los estudiantes a releer “El espejo del mandarín”, “Un tapiz olvidado” y “La inspiración”, y completar un cuadro en el que, para cada cuento, indiquen: *crimen o delito, pistas, motivos, culpable y resolución*. Esto permite sistematizar los aspectos abordados por De Santis de manera concreta. Asimismo, se les puede pedir que, a partir del cuadro, seleccionen un cuento y escriban un breve texto informativo que explique por qué es un relato policial. Esta propuesta se puede andamiar y facilitar otorgando a los estudiantes un esqueleto del texto: *El cuento... es un policial de enigma porque... El crimen consiste en... El culpable es... Su motivación era... El sabio Feng logra resolver el caso a partir de las siguientes pistas...*
- **El sabio Feng recuerda** (página 70). Al finalizar el capítulo, después de haber leído tres relatos policiales con el mismo detective, el sabio Feng, los alumnos van a escribir las memorias del sabio, atendiendo a que estarán dirigidas a futuros detectives. Para eso podrán volver a sus notas y actividades sobre la figura del detective para seleccionar la información más adecuada al destinatario previsto. Es necesario que el docente promueva las instancias de planificación (actividad 1) y, en particular, la de revisión textual (actividad 2), de manera que los estudiantes adquieran cada vez más autonomía. En el libro se sugiere hacer la revisión en parejas. Es una buena oportunidad para intercambiar ideas y sugerencias antes de preparar una segunda versión del texto. El docente puede partir de los aspectos propuestos o bien pensar otros junto con los alumnos, de manera que sean ellos mismos los que reflexionen acerca de qué van a considerar a la hora de revisar el texto.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 4

Las dos primeras actividades de esta página remiten a los cuentos leídos en el capítulo para recuperar a modo de conclusión los principales elementos de los casos investigados por el sabio Feng (actividad 1) y para focalizar en ciertas afirmaciones sobre los culpables en cada caso (actividad 2). En función de los aprendizajes logrados, la resolución de la actividad 1 se puede andamiar proporcionando elementos específicos de los cuentos de manera que los estudiantes deban ubicarlos en cada columna: *tapiz, espejo, jardineros, anciano guardián Dan,*

mandarín Chou, capitán Fu, asesinato, poeta Siao, tajo en la garganta, doctor Tsau, cometa, pincel de pelo de mono, veneno, cocineros, suicidio, peste, mandarín Dang, poeta Ding, Si-Lu, caída de la torre, consejero literario, papel de bambú, ideograma, Tseng, sirvientes, gotas de tinta roja, vinagre de cereza, consejero Lin, tintorero mayor, labios de color azul. En la actividad 3 los alumnos deben escribir un breve texto de opinión. El docente puede sumar algunos aspectos más para que los estudiantes reúnan explicaciones o argumentos a fin de sostener, por ejemplo, la construcción de los personajes, cómo avanza y se desenvuelve la trama, el rol del detective, entre otros. Finalmente, la actividad 4 vuelve al inicio del capítulo. A través de ella los alumnos evalúan si pudieron poner en juego una mirada detectivesca.

Recursos sugeridos

- Para hacer un seguimiento de autor y personaje, el docente puede proponer continuar con la lectura de otros relatos en los que aparece el sabio Feng, por ejemplo: “Las rosas de Tsu-Ling”, “El alimento del dragón”, “Un tazón de sopa”, entre otros. En la biografía del autor incluida en el libro, se mencionan otros títulos recomendados.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 5

La actividad inicial es un juego centrado en el uso de los adjetivos. Para comenzar se recomienda realizar un breve repaso de los cuentos leídos en el capítulo anterior, seguido de una explicación detallada de las reglas. Durante la fase de “Un minuto de detectives”, es importante circular por los grupos para guiar la selección de adjetivos. Finalmente, en la “ronda de hallazgos”, se observarán las estrategias descriptivas de los estudiantes para la formulación de descripciones precisas del personaje.

Como ejercicio adicional, se puede pedir a los alumnos que, a partir de la imagen de un personaje, lo describan utilizando solo adjetivos, o que, a partir de un sustantivo, creen una “cadena” de adjetivos calificativos.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 5

- **Los adjetivos calificativos** (página 73). En esta secuencia se profundiza en la función de los adjetivos como modificadores del sustantivo. Es fundamental que los estudiantes, no solo identifiquen adjetivos, sino que también comprendan su función específica de aportar información y los relacionen con los sustantivos a los que modifican. Se sugiere trabajar la identificación en fragmentos textuales y luego explorar las relaciones de sinonimia y antonimia para ampliar el vocabulario descriptivo. Como ejercicio adicional, se puede proponer que reescriban un párrafo con descripciones simples sustituyendo los adjetivos por sinónimos, y luego por antónimos, para analizar cómo cambia completamente el sentido del texto.
- **El sujeto y sus modificadores** (páginas 74 y 75). Este bloque tiene por objetivo que los estudiantes comprendan la estructura fundamental de la oración. Luego de marcar el verbo principal de la oración, y de reconocer al sujeto, se puede avanzar hacia la identificación del núcleo del sujeto (sustantivo o pronombre) y sus modificadores (artículos, adjetivos,

construcciones preposicionales). Es importante que los alumnos distingan entre un sujeto simple (un solo núcleo) y un sujeto compuesto (dos o más núcleos), así como que reconozcan la concordancia de género y número entre el núcleo del sujeto y el verbo. Como ejercicio adicional, se puede pedir a los estudiantes que formen tres oraciones a partir de un mismo verbo: una con sujeto simple y un adjetivo modificador, otra con sujeto simple y un modificador preposicional, y una tercera con sujeto compuesto. En la página 75 se introduce un tipo específico de modificador del sustantivo dentro del sujeto: la aposición. Es importante explicitar a los estudiantes que la aposición es un sustantivo o una frase sustantiva que aclara o explica el núcleo del sujeto, que puede intercambiar su posición con él sin alterar el sentido de la oración, y que a menudo se encuentra delimitada entre comas. Se sugiere presentar diferentes oraciones para practicar la identificación de aposiciones y, también, ejercitar su inserción en oraciones simples para agregar información sobre el sujeto. Como ejercicio adicional, se puede presentar una lista de frases sustantivas (por ejemplo, *el río, la ciudad, los maestros, Ana y Lucía*) para que los alumnos les agreguen diferentes aposiciones.

- **El sujeto tácito** (páginas 76 y 77). Se pone énfasis en que los estudiantes comprendan que el sujeto puede no aparecer explícitamente, pero que la información que brindan el verbo y el contexto permite identificarlo. Se sugiere iniciar la práctica con oraciones que tengan sujeto tácito y puedan hacerlo explícito a partir del verbo o el contexto, para luego practicar la transformación de oraciones con sujeto expreso a sujeto tácito. Por ejemplo, la siguiente oración *Los alumnos estudian para el examen*, que tiene sujeto expreso (*Los alumnos*), se puede transformar en una oración con sujeto tácito: *Estudian para el examen* (Sujeto tácito: *Ellos*). Como ejercicio adicional, se puede pedir a los alumnos que escriban un breve párrafo narrativo utilizando sujetos tácitos, para luego intercambiarlo con un compañero y que este identifique a qué personaje se refieren los verbos en cada oración.
- **El predicativo subjetivo obligatorio (PSO)** (páginas 78 y 79). Este complemento verbal forma parte de las oraciones con verbos copulativos (*ser, estar, parecer, semejar, ponerse, resultar*). Es esencial que los estudiantes comprendan que el PSO completa el significado de estos verbos y caracteriza al núcleo del sujeto, por lo que es una parte indispensable de la oración. Se sugiere trabajar la identificación de verbos copulativos y el PSO que los acompaña, así como el análisis de la concordancia en género y número entre el PSO y el sujeto de la oración, haciendo énfasis en la imposibilidad de eliminarlo sin que la oración pierda sentido. Como ejercicio adicional, se puede proporcionar a los alumnos una lista de verbos copulativos conjugados (por ejemplo, *es, están, parecía*) y otra de adjetivos (por ejemplo, *contentos, aburrida, brillante*) y pedirles que combinen palabras de ambas listas para formar oraciones completas, en las que luego deban marcar el PSO.
- **Usar la lengua: problemas de concordancia** (página 80). En esta página se aborda la importancia de la correcta concordancia en género y número, tanto entre sustantivo y adjetivo, como entre sujeto y verbo (en el que se incluye el PSO). Es importante que los estudiantes presten atención a estas reglas para evitar errores comunes en la expresión oral y escrita. Se sugiere trabajar con ejercicios para completar donde deban seleccionar la forma correcta de adjetivos ordinales o de adjetivos que acompañan a sustantivos.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 5













La actividad de integración del capítulo busca poner en práctica habilidades de metacognición y autoevaluación. Los estudiantes podrán revisar su propia producción escrita, para identificar y aplicar conscientemente los diversos recursos lingüísticos trabajados (sujeto tácito, PSO, adjetivos, aposición, concordancia). Identificar estos elementos en su texto, así como reflexionar sobre el proceso de escritura, favorecerá la consolidación de los aspectos teóricos trabajados y la conciencia acerca del propio aprendizaje. Como ejercicio adicional, se puede proponer a los estudiantes que, a partir de un texto modelo, creen una “lista de chequeo” personalizada con todos los elementos gramaticales aprendidos en el capítulo para revisar sus futuras producciones escritas.

Capítulo 6. De monstruos y sombras

Capítulo 7. Textos bajo la lupa 3

Objetivos de aprendizaje

Los objetivos del grado sobre los que se hace foco en estos capítulos son:

- Leer en voz alta y en silencio textos del género, monitorear la propia comprensión y recuperar la información en relación con un objetivo de lectura.  AUTONOMÍA PARA APRENDER
 COMUNICACIÓN  COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Analizar recursos literarios en un repertorio de cuentos, de temáticas y estructuras más complejas que las trabajadas en grados anteriores, para desarrollar la imaginación y reconocer su valor social y cultural.
- Usar el conocimiento sobre diferentes textos no literarios, su organización y características, en la comprensión y en la producción de nuevos textos.  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO  COMUNICACIÓN
- Escribir textos ficcionales de manera creativa en el marco de proyectos de producción de libros analógicos o digitales.  PENSAMIENTO REFLEXIVO Y CRÍTICO  COMUNICACIÓN
 COMPROMISO Y COLABORACIÓN
- Revisar y editar los textos en formatos analógicos y digitales, atendiendo al propósito de la tarea, la audiencia y el uso de recursos propios de los géneros.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
- Reconocer y analizar diferentes tipos de oraciones, sus componentes, tiempos verbales, clases de palabras, el género y el número, así como también reflexionar sobre algunos errores propios del uso de la lengua y cómo resolverlos mediante el conocimiento de la estructura y las reglas.  AUTONOMÍA PARA APRENDER  RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Contenidos

En estos capítulos, se trabajan los siguientes contenidos del diseño curricular de Lengua de séptimo grado:

Comprensión lectora	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura en voz alta y en silencio de textos con atención a un objetivo. • Uso de estrategias de comprensión y monitoreo durante el proceso de lectura cuando se presentan textos más complejos. • Reconocimiento de los recursos de cohesión léxica de los géneros que se abordan. • Abordaje sistemático, en carpetas, del vocabulario nuevo (literario y científico disciplinar), en el contexto de los textos leídos, mostrando relaciones entre los conceptos para poder utilizarlos en otros contextos (exposiciones orales, producciones textuales, entre otros). • Selección de textos y obras literarias, en bibliotecas físicas o virtuales, tomando como referencia las recomendaciones, las lecturas previas y el contenido de estudio. • Lectura de cuentos seleccionadas para el nivel: Cuentos en el marco de los recorridos de lectura por autor, subgénero o temática. • Perspectiva de quien narra e identificación de los tipos de narrador. • Identificación de diversas voces narrativas que se alternan en una misma narración. • Cuentos de terror. Aparición de elementos (personajes o ambientes) sobrenaturales y macabros. Creación de la atmósfera.
Producción de textos	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de textos del género. • Revisión de los textos atendiendo a la coherencia, la cohesión y al uso de la correferencia durante la redacción: sustitución léxica, sinonimia e hiperonimia. • Edición del texto en función del soporte en el que será publicado, decidiendo título, imágenes y epígrafes, diagramación (tipografía, color, uso de sangrías, etc.). • Publicación de los textos escritos a través de dispositivos y formatos variados (audiolibro). (En articulación con Educación Digital). • Escritura de retratos de personajes relacionando aspectos psicológicos con sus acciones. • Descripciones de ambientes o escenarios propios de los cuentos de terror.
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de enunciados para transmitir ideas, pensamientos y opiniones, con coherencia y claridad en distintas situaciones comunicativas. • Participación en conversaciones y discusiones en el aula, siguiendo el tema central que plantea el docente o un compañero, formulando preguntas y comentarios pertinentes con distintos propósitos: llegar a acuerdos, planificar acciones conjuntas, compartir conocimientos sobre un tema u obras leídas, etcétera. • Narración oral de cuentos breves variando la entonación para captar la atención de la audiencia. • Análisis de podcasts sobre temas de interés. • <Planificación de entrevistas: adecuar las preguntas según la persona entrevistada y el tema de interés.> • Planificación de las diferentes instancias de producción de un podcast de temas de interés: definición de secciones, elaboración de guiones de manera autónoma y puesta en funcionamiento del proyecto. • Producción de entrevistas sobre temas de interés del grupo y de la comunidad, tomando como referencia las preguntas elaboradas previamente y utilizando herramientas digitales para realizar encuentros virtuales, grabar y editar. • <Organización de conversaciones literarias y entrevistas a escritores.>

ED

Conocimiento de la lengua

- Revisión de adverbios de tiempo, lugar, cantidad y modo, y clasificación de los adverbios.
- Identificación de núcleos, especificadores, modificadores, complementos y adjuntos.
- Análisis de oraciones: con sintagma nominal simple y compuesto en el sujeto; con sintagma verbal simple y compuesto en predicados de afirmación, negación, duda.

Orientaciones didácticas

En este capítulo se aborda el género del terror que ha sido muy desarrollado en la literatura y, además de provocar miedo, introduce a los lectores en el mundo de lo incomprensible. Para tal fin, el capítulo articula instancias de lectura y escritura orientadas al trabajo con dos cuentos de Martín Sancia Kawamichi, y a la escritura de tres textos que, hacia el final del capítulo, se utilizarán para la producción de un pódcast.

Acerca de la actividad inicial del capítulo 6

La actividad inicial parte de la observación de tres obras de arte para que los estudiantes conversen acerca de lo que representa cada una. Para extender la propuesta, se les puede pedir que comparen las tres obras, señalando similitudes y diferencias entre lo que representan.

Acerca de las actividades desarrolladas en el capítulo 6

- **“La Sombra” (páginas 83 a 85) y “Diverlandia” (páginas 90 a 92).** Algunas orientaciones para llevar adelante una lectura interactiva son:

Antes de la lectura

- Activar los conocimientos previos sobre la temática de cada cuento y el género.
 - “La Sombra”: además de las preguntas de la actividad 1 (página 83), orientadas a indagar sobre los conocimientos de los estudiantes sobre el género del terror en general y la temática del cuento en particular, se pueden formular interrogantes adicionales para profundizar. Por ejemplo: *¿Vieron alguna película de terror? ¿Qué personajes suelen aparecer? El cuento que vamos a leer se titula “La Sombra”. ¿Qué ideas o imágenes se representan en sus pensamientos cuando escuchan la palabra «sombra»? ¿La asocian con algo positivo o negativo?*
 - “Diverlandia”: además de las preguntas de la actividad 1 (página 90), es recomendable volver a conversar sobre las características del relato de terror, a partir de lo leído en el cuento anterior. Asimismo, si se lee antes la entrevista al autor (páginas 88 y 89, ver **Entrevista con Martín Sancia Kawamichi**), se puede proponer un intercambio en torno a algunos pares de opuestos: *diversión/terror, miedo/juego, reír/temer, colores-oscuridad.*

Durante la lectura

- Hacer pausas estratégicas para guiar la comprensión, tanto para promover la generación de inferencias como para abordar el vocabulario. Es importante tener en cuenta que estas pausas deben hacerse inmediatamente después de haber leído las partes del cuento que permitirán responder las preguntas.
- Algunas preguntas inferenciales que pueden formularse son las siguientes:
 - “La Sombra”:
¿A qué o quién se refiere Claudio cuando dice “¿En serio, zapato?”
Cuando ella hace comentarios extraños sobre la luz y la oscuridad: “El mundo sería mucho mejor si sólo fuera una sombra (...)” “a la luz le gusta hacer daño”. ¿Qué quiere decir con eso? ¿Cómo se relaciona con su apodo de “La Sombra”?
Cuando ella le pregunta si sabe hacer sombras y le dice: «¿O sos como los demás...?» y Ariel reflexiona al respecto: ¿a quiénes se refiere la Sombra con “los demás”?
 - “Diverlandia”:
Uno: El charco “sueña con devorarlo todo”. ¿Qué quiere decir esto? ¿Qué cosas va devorando mientras avanza?
Dos: ¿Por qué Carlita está tan nerviosa antes y después de hablar con Guille? ¿Cuál es el verdadero motivo de su emoción por ir a Diverlandia? Teniendo en cuenta la conversación telefónica, ¿cómo son Guille y Carlita?
Tres: ¿Quién es Alfredo? ¿Por qué Guille “solo quiere una imagen de ellos dos”? ¿Quiénes son “ellos dos”?
- Además de remitir a los estudiantes al glosario, aclarar palabras y expresiones poco frecuentes:
 - “La Sombra”: *fidedigna, prudencial, obnubilado*.
 - “Diverlandia”: *amarronado, camuflado, devorar*.
- Focalizar la atención de los estudiantes en las ilustraciones, a través de intervenciones orales orientadas a vincular texto e imagen. Por ejemplo: ¿quién hace estas sombras? ¿A qué momento del relato corresponde esta escena? (páginas 84 y 85); ¿Quiénes son los personajes de la ilustración? ¿Qué están haciendo? (página 91).

Después de la lectura

- Conversar sobre quién es quién en cada caso. Para cada texto, se puede hacer una lista de los personajes principales en el pizarrón y guiar la conversación acerca de sus motivaciones para actuar como lo hacen.
- Responder preguntas sobre algunos de los sucesos centrales de cada cuento, que son clave para generar el terror (página 86, actividad 3; página 92, actividad 3). Además de las preguntas incluidas en el libro, se pueden formular otras para profundizar sobre aspectos más específicos:
 - “**La Sombra**”: ¿por qué la palabra Sombra se escribe con mayúscula? ¿Qué representa La Sombra? ¿Qué simboliza la luz según ella? ¿En qué momento Ariel se da cuenta que siente miedo? ¿Qué palabras utiliza el narrador para que el lector se dé cuenta del temor antes que Ariel? ¿Por qué Ariel miente sobre su habilidad para hacer sombras chinescas? ¿La mentira tuvo alguna consecuencia? ¿En qué momento está el verdadero conflicto del cuento? ¿Qué le sucede a Ariel al final?
 - “**Diverlandia**”: “Diverlandia” quiere decir “tierra de la diversión”. ¿Es verdaderamente un lugar divertido? ¿Por qué? ¿En qué momentos o partes del cuento aparecen elementos propios del terror? ¿Qué cosas generan miedo? ¿Qué sucede dentro del pelotero? ¿Qué logra el narrador al no contar lo que pasa adentro? ¿Qué simboliza el monstruo-charco en la historia? El monstruo se esconde en el pelotero de un local con personajes de Disney y Los Simpson. ¿Qué efecto tiene esta mezcla de un lugar de diversión infantil y la presencia del monstruo?

- **Algo que atormenta** (páginas 83 a 86). Después de la lectura del cuento “La Sombra”, se incluyen actividades orientadas a profundizar la comprensión del relato. Algunas proponen reconstruir el esquema básico del texto, apuntando específicamente a localizar información explícita y reponer información implícita con el propósito de caracterizar a los personajes principales y de atender a hechos y momentos clave del cuento (actividades 4, 5, 6, 8). También se plantea un trabajo sobre el vocabulario (actividad 7) a partir de la selección de algunas oraciones del cuento. Dado que los ejercicios de tipo verdadero/falso también se suelen presentar en otros espacios curriculares, es importante modelar la resolución de la actividad 8, en particular la corrección de las afirmaciones falsas, para evitar que los estudiantes se limiten a negarlas sin mayor fundamentación. Si bien únicamente en esta actividad se solicita extraer citas textuales para justificar, se sugiere extender este procedimiento a la puesta en común de otras propuestas (por ejemplo, las actividades 6 y 7). La búsqueda de fragmentos del cuento como evidencias que sostienen una interpretación contribuye a profundizar la comprensión del relato.
- **Una sombra que crece** (página 87). Se propone escribir un nuevo relato a partir del cuento “La Sombra”. Los alumnos pueden elegir entre dos opciones; en ambas, el desafío consiste en cambiar el narrador, adoptando el punto de vista de la Sombra. Es importante señalar que, al ser relatos preparados para un pódcast, será necesario incluir detalles para que el oyente pueda imaginar la situación. La secuencia busca descomponer el proceso de producción escrita en pequeños pasos, para fomentar la autonomía de los estudiantes. Se recomienda que el docente guíe todas las actividades atendiendo a los procesos de planificación, textualización y revisión que se presentan sistematizados en un cuadro en la introducción de estas orientaciones. Las actividades que abordan la planificación implican tomar decisiones relacionadas con el contenido del texto (actividad 3), elegir recursos literarios (actividad 4) y decidir el final del nuevo relato (actividad 5). Luego de la textualización (actividad 6), es fundamental revisar si el producto textual respetó el plan de escritura inicial (actividad 7), atendiendo tanto al contenido como a aspectos fundamentales de la coherencia y la cohesión textual. Para ello, se propone que los estudiantes intercambien sus textos. Además, es importante que en esta instancia puedan formular sugerencias a sus compañeros que les permitan reescribir y mejorar la primera versión (actividad 8). Con este propósito, se sugiere modelar el tipo de devolución o retroalimentación que, en efecto, promueve este tipo de revisión. Por ejemplo:
 - el texto no presenta las características del género de terror, podrías agregarle expresiones de ese ambiente;
 - no describe con detalles al personaje, podés agregar más adjetivos;
 - la información no está ordenada, tendrías que armar párrafos;
 - hay algunas palabras repetidas: “eso”, “vino”, “ellos”.
- **Entrevista a Martín Sancia Kawamichi** (páginas 88 y 89). En esta instancia de la secuencia se incluye una entrevista del autor de los cuentos del capítulo, quien reflexiona sobre su proceso de escritura. Antes de la lectura, además de la actividad sugerida (actividad 1, página 88), el docente puede proponer pensar en un objeto de la vida cotidiana que podría

generar miedo o terror, por ejemplo, un espejo, un juguete viejo, un espacio de su casa o del barrio, algún animal, etcétera. Luego, se les puede pedir que escriban cómo es, dónde está y en qué oportunidades les hizo sentir miedo. Luego de haber generado un primer acercamiento al género desde la experiencia de los alumnos, se propone la lectura de la entrevista al autor. Antes de leer, el docente puede guiar una breve instancia de intercambio para que los estudiantes expresen qué les gustaría saber sobre el autor y sobre su proceso de escritura, sobre los pasos a seguir para escribir un relato de terror y para formular posibles preguntas. Luego de la lectura de la entrevista, se proponen una serie de preguntas para conversar sobre ciertas frases empleadas por el autor, como así también sobre las propias experiencias lectoras de los estudiantes. En relación con esto último, se sugiere retomar no solo el cuento “La Sombra” abordado en las páginas anteriores, sino también otros textos leídos en los capítulos previos, en especial para la última pregunta. De manera adicional, se recomienda orientar el intercambio oral en torno a los pasajes de la entrevista en los que el autor se refiere específicamente a la escritura, por ejemplo, *¿están de acuerdo con que la primera versión “va a estar mal”?* *¿Por qué es importante aceptar eso?* *¿Qué significa “pulir” un cuento hasta que “respire solo”?* *¿El proceso de “pulir” es solo para la escritura, o también puede aplicar a otras actividades creativas como el dibujo o la música?*

- **Donde habita el terror** (páginas 90 a 92). Después de la lectura de “Diverlandia”, se incluye una actividad orientada específicamente al abordaje del vocabulario del cuento (actividad 4). Es fundamental continuar profundizando en la comprensión de otros aspectos del relato; algunas actividades orientadas a tal fin pueden ser las siguientes:
 - Un periodista llega al Barrio Sarmiento para recolectar información con el objetivo de escribir la noticia y obtiene las siguientes respuestas: (a) De cuatro a ocho. (b) Tiene el nombre escrito en color y, debajo, dibujos animados. (c) Cinco varones y cuatro chicas. Escribí en tu carpeta una pregunta para cada una.
 - Conversen entre todos: (1) El relato transcurre en la plaza y Diverlandia. *¿Cómo es cada uno?* *¿De qué manera ayudan a crear la atmósfera de terror?* (2) *¿Qué personajes están caracterizados y cuáles no?* *Subrayen frases que muestren sus rasgos y comenten: ¿por qué creen que de algunos no se dice nada?* (3) *¿Quién narra cada parte del cuento y en qué aspectos se enfoca?* Marquen frases que muestren el tema de cada parte.
 - Describí en tu carpeta cómo sería el monstruo considerando las características del charco. Agregá más detalles: *¿Qué forma y tamaño tiene?* *¿De qué color es?* *¿Qué restos de materiales lo forman?* *¿Qué otro olor despide?* *¿Dónde vive?* *¿Qué sonidos emite para asustar?* *¿Cómo se mueve de un lugar a otro?* Agregá todo lo terrorífico que te puedas imaginar.
- **Terror en un simple charco** (página 93). La propuesta de **producción escrita** consiste en la presentación del charco-monstruo en primera persona, o sea, que el charco se presenta a sí mismo. De esta manera se irán elaborando los relatos que formarán parte del pódcast. La secuencia se estructura en tres partes que corresponden, respectivamente, a la planificación (actividad 1), textualización (actividad 2) y revisión (actividad 3). Para su resolución, el docente puede sugerir retomar los consejos que leyeron en la entrevista del autor.

Para la **planificación** del texto (actividad 1), se incluyen preguntas específicas orientadas a generar el contenido del texto. En la actividad 2 se propone escribir una descripción a partir del plan de la actividad anterior (se sugieren varios inicios posibles para dar pie a un texto de tono confesional). A continuación, en la **revisión del texto**, es importante destacar que no se trata de llevarla a cabo en el mismo día en que se escribe. Es conveniente realizarla en una clase donde solamente se revise, para focalizar en los aspectos necesarios para el grupo de estudiantes. Se pueden tener en cuenta ciertos contenidos del capítulo Bajo la lupa para retomar la revisión con más herramientas.

- **Una precuela: donde todo empieza** (página 94). En esta propuesta se invita a elaborar una precuela, que consiste en imaginar cómo fue la formación de ese charco a partir de un ser humano transformado. Para **planificar el relato** se sugiere tener en cuenta aspectos específicos que promueven la generación del contenido del texto en relación con las características del charco. En el caso de que algunos alumnos lo necesiten, se les puede ofrecer inicios posibles:
 - Era un viajante extranjero y llegó a un país donde no conocían su idioma, entonces...
 - Vendía flores en la esquina, pero al sentir el perfume de...
 - Compró un helado en el kiosco y cuando se le cayó una gota al suelo...

Al finalizar la escritura de la precuela, se solicita ajustar el contenido para revisar aspectos relacionados tanto con el contenido del texto, como con la coherencia, cohesión y normativa. Por otro lado, el docente puede recomendar la elección de un título relacionado con el género, que despierte la expectativa del lector. Más allá de la propuesta del pódcast, puede ser enriquecedor recopilar los relatos en una antología de precuelas. Para eso, los alumnos pueden elaborar de forma colectiva una introducción o una contratapa que contenga preguntas que convoquen a los futuros lectores.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 6

Al final del capítulo se propone armar el pódcast con los relatos de los alumnos. Los estudiantes deberán elegir uno entre los tres textos producidos para este género: el relato de la Sombra, la presentación del charco-monstruo o la precuela.

En esta actividad de cierre cobra relevancia la oralidad, dado que será necesario producir diversos tonos, gritos, sonidos, efectos y todo lo que sirva para transmitirle al lector el clima de suspenso, miedo o terror.

Además, se sugiere crear una portada para el pódcast con una escena destacada o sugerente, el título, una breve descripción del relato y su duración aproximada.

Luego de la producción escrita se plantea una actividad **metacognitiva** para reflexionar sobre lo trabajado en el capítulo.

Recursos sugeridos

Algunas opciones más para seguir profundizando en esta secuencia son:

- Escuchar otros [pódcasts de terror](#).
- Escribir una noticia a partir del titular del cuento. Por ejemplo: *Un periodista llega al Barrio Sarmiento para recolectar información con el objetivo de escribir la noticia*. Títulos de la noticia: por ejemplo “Horror en un pelotero”- “De la risa al temor”- “Sigue la investigación de Diverlandia”.
- Escribir una entrevista realizada a los vecinos del barrio luego de la desaparición de los niños.
- Escribir una secuela. Opción A: apartado cuatro: *¿Qué ocurre dentro de «Diverlandia»? ¿El charco los devoró a todos? ¿Cómo lo habrá hecho?* Opción B: apartado cuatro: *¿Por qué el charco-monstruo quiere comer a los chicos? ¿Cuál es su plan? ¿Qué hace para lograrlo? Describí cómo actúan los chicos.*

Acerca de la actividad inicial del capítulo 7

El objetivo de la actividad inicial del capítulo es que los estudiantes reparen en que la puntuación es determinante para la comprensión de un texto. Al analizar y comparar diferentes versiones de un mismo relato que varían solo en sus signos de puntuación, se espera que los alumnos identifiquen cómo una coma o un signo de interrogación pueden modificar por completo el significado que transmite una oración. Se sugiere iniciar esta actividad con una lectura expresiva de cada fragmento por parte del docente, y que luego solicite a los estudiantes que conversen acerca del sentido que tiene cada una, según la puntuación utilizada.

- **La puntuación en los textos** (página 97). Para profundizar el trabajo con la puntuación (comas, puntos y mayúsculas), en esta secuencia se propone analizar y corregir un texto sin signos de puntuación. Al igual que con los fragmentos de la actividad inicial, se espera que los estudiantes puedan reflexionar sobre las reglas de puntuación y la necesidad de aplicar los signos de forma consciente, demostrando comprender que un cambio en la puntuación puede alterar por completo el significado o el sentido de un texto. Como práctica adicional, se puede entregar a los alumnos un breve fragmento de texto sin ningún signo de puntuación y pedirles que lo puntúen de dos maneras diferentes, explicando cómo en cada caso cambia el sentido del texto. También se puede pedir que tomen una noticia breve, la transcriban sin signos de puntuación ni mayúsculas y luego la intercambien con un compañero para que este reponga los signos de puntuación y justifique cada decisión sobre el uso de comas, puntos y mayúsculas.
- **Un complemento del verbo: el objeto directo (OD)** (página 98). Se trabaja con el objeto directo (OD), otro complemento del predicado verbal, para avanzar en el conocimiento de la estructura de la oración. Para identificarlo, es recomendable que los alumnos entiendan que el OD es sobre aquello o sobre quien recae directamente la acción expresada por el verbo, y que pueden reconocerlo por medio de preguntas como *¿qué/a quién + verbo?* Por ejemplo:

Mi vecino lavó **el auto**. ¿**Qué** lavó? El auto (OD).

Facundo saludó **a Juana**. ¿**A quién** saludó Facundo? A Juana (OD).

Al enseñar la función del OD en la oración, también es importante destacar que puede ser reemplazado por los pronombres *lo, la, los, las*. La práctica de la sustitución pronominal no solo facilita su identificación, sino que también refuerza la comprensión de su función sintáctica.

Mi vecino lavó **el auto**. Mi vecino **lo** lavó.

Facundo saludó **a Juana**. Facundo **la** saludó.

Para continuar la práctica, se puede proporcionar una lista de verbos transitivos para que los alumnos inventen nuevas oraciones y señalen el OD en cada una de ellas.

- **Otro complemento del verbo: el objeto indirecto** (página 99). Para continuar trabajando con la sintaxis, se introduce el objeto indirecto (OI), y se destaca su función como destinatario de la acción dentro del predicado verbal. Es esencial que los estudiantes lo identifiquen como la parte de la oración que indica “a quién” o “para quién” se realiza esa acción, y que se forma con la preposición “a” seguida de un sustantivo o frase sustantiva. Además, puede ser reemplazado por los pronombres *le* y *les*. Es importante abordar también el fenómeno del OI duplicado (por ejemplo, “Julio **le** dijo la verdad **a su amigo**”).
- **Oraciones con OD y OI** (página 100). En esta secuencia se integran los conocimientos sobre el objeto directo y el objeto indirecto, y se hace foco en la identificación simultánea de ambos complementos. Una vez que el docente considere que los estudiantes han comprendido la función de OD y de OI por separado, podrán avanzar hacia estas actividades, de modo tal que puedan trabajar con ambos a la par.
- **Para no olvidar**. En la plaqueta se aborda especialmente la regla de pronominalización conjunta, que ocurre cuando los pronombres *le* o *se les* reemplazan por *se*, al aparecer en la misma oración junto con *lo/la/los/las*. Por ejemplo, la oración *Le di el libro a Juan* se transforma en *Se lo di a Juan*. Es fundamental que los estudiantes practiquen la identificación de los referentes de los pronombres en los textos proporcionados. Además, se puede practicar la reescritura de oraciones reemplazando sustantivos por los pronombres correspondientes, así como la reposición de los referentes a partir de pronombres dados. Por ejemplo, la oración *María le contó a Pablo la noticia*, se puede reescribir como *María se la contó*. Esto ayudará a consolidar la comprensión y el uso adecuado de los pronombres en diferentes contextos. Para continuar con la práctica, se puede organizar un juego de oraciones encadenadas, en el que un estudiante proponga una oración con OD y OI, el siguiente compañero la reescriba sustituyendo ambos complementos por los pronombres adecuados, y a continuación otro compañero vuelva a reemplazar esos pronombres por sustantivos o frases nominales, y así sucesivamente.
- **Detallar las circunstancias** (páginas 101, 102 y 103). En estas páginas se desarrolla una secuencia con los circunstanciales del predicado, que son palabras o frases que añaden

información sobre las circunstancias en las que ocurre la acción verbal (cómo, cuándo, dónde, cuánto, etc.). Es importante que los estudiantes los reconozcan como modificadores del núcleo verbal dentro del predicado y que los clasifiquen según el tipo de información que aportan (lugar, tiempo, modo, cantidad, afirmación, negación, duda). Se enfatiza también la comprensión de las locuciones adverbiales, que son expresiones fijas con un valor similar a un adverbio. Para continuar la práctica, se puede partir de una oración simple (por ejemplo, *El gato maulló*) y pedir a los estudiantes que la expandan progresivamente añadiendo al menos tres tipos diferentes de circunstanciales (por ejemplo, *El gato maulló fuerte*, *El gato maulló fuerte en el tejado*, *El gato maulló fuerte en el tejado anoche*).

- **El libro bajo la lupa** (página 104) Esta actividad puede realizarse una vez que se hayan completado todos los capítulos de Bajo la lupa. Es recomendable hacer un repaso breve de las características principales de cada uno de los conceptos abordados (clases de palabras, sintaxis, relaciones de significado, formación de palabras y puntuación). Para resolver la actividad, se puede invitar a los estudiantes a reflexionar sobre todos los aspectos gramaticales y lingüísticos tratados y a aplicar esta reflexión a su propia producción textual.

Acerca de la actividad de integración del capítulo 7

Se presenta una actividad de integración en la que los alumnos deben aplicar los conocimientos adquiridos para identificar y utilizar recursos lingüísticos. Para realizar una autoevaluación, responderán preguntas sobre los conceptos gramaticales y cómo los han incorporado en sus textos.

Finalmente, se incluye el *ticket de salida* para que cada alumno reflexione sobre su aprendizaje.

Como ejercicio adicional y partiendo de la experiencia de revisión de sus textos, se sugiere que los alumnos elaboren y utilicen de forma regular una pequeña lista de cotejo personalizada. Esta lista incluirá los conceptos más relevantes vistos en el capítulo (puntuación con puntos suspensivos y comillas, pronombres y sus referentes, sujeto tácito, uso de OD/OI/PSO, adverbios y circunstanciales, sinónimos para evitar repeticiones). Cada vez que escriban un nuevo texto pueden usarla para marcar qué elementos aplicaron correctamente y cuáles necesitan mejorar. La idea es que este ejercicio se convierta en una práctica constante de autoevaluación para monitorear su progreso a lo largo del tiempo y consolidar el uso consciente de las herramientas lingüísticas en todas sus producciones escritas.

Orientaciones para la enseñanza en Matemática

Introducción

El segundo ciclo, desde su inicio, marca una etapa clave en el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes. En esta nueva fase, los niños profundizan en el conocimiento del sistema de numeración, amplían su repertorio de estrategias de cálculo y se enfrentan a nuevas relaciones entre los números y las operaciones. También comienzan a abordar el estudio de los números racionales, con la introducción de un cambio fundamental en la representación del número y en su uso para resolver problemas. En paralelo, continúan explorando las propiedades de las figuras y los cuerpos geométricos, así como el estudio de las magnitudes y sus relaciones, lo que favorece una comprensión más estructurada y sistemática de los conceptos matemáticos.

Las orientaciones que se presentan en este documento buscan acompañar a los docentes en la enseñanza de estos contenidos ofreciendo sugerencias didácticas que promuevan la construcción de conocimientos de manera reflexiva y significativa. Cada propuesta se enmarca en el desarrollo de capacidades fundamentales, como la *resolución de problemas*, la *comunicación* y el *pensamiento reflexivo y crítico*, lo que fortalece la autonomía y el disfrute en el aprendizaje de la matemática.

Durante el tránsito por la educación, la matemática se construye como una herramienta para interpretar el mundo, comprender relaciones, anticipar resultados y resolver problemas que surgen tanto en contextos matemáticos como escolares y de la vida cotidiana.

La propuesta de los libros *Yo amo aprender* parte de la concepción en la que el aprendizaje matemático es como un proceso activo, progresivo y situado. Las actividades que se presentan invitan a que los estudiantes pongan en juego sus ideas, revisen estrategias e incorporen nuevos conocimientos. En este recorrido, el error se entiende como parte del aprendizaje y la diversidad de procedimientos como una riqueza que permite ampliar la comprensión.

La *resolución de problemas* constituye el eje central de la propuesta. Resolver problemas no se reduce a encontrar una respuesta correcta, sino que implica leer con atención, identificar información relevante, elegir estrategias, justificar decisiones y evaluar la razonabilidad de los resultados. Desde esta perspectiva, se favorece el desarrollo de capacidades matemáticas vinculadas al razonamiento, la comunicación, la modelización y el uso flexible de los conocimientos.

Asimismo, en los diferentes capítulos se propone el uso de distintos registros (numérico, gráfico, verbal, simbólico y concreto) y promueve la articulación entre ellos. La incorporación de materiales manipulativos, recursos visuales y herramientas digitales amplía las posibilidades de acceso al conocimiento y acompaña a los estudiantes en la construcción de significados cada vez más complejos.

Con marco en el diseño curricular vigente, se busca acompañar a docentes y estudiantes en un recorrido que fortalezca la autonomía, la confianza y el gusto por aprender matemática, entendida como una disciplina viva, significativa y profundamente ligada a la experiencia cotidiana.

En séptimo grado, la propuesta profundiza el estudio de los números, las operaciones, las relaciones entre magnitudes, la geometría y el análisis de datos. A lo largo de los ocho capítulos, se invita a los estudiantes a analizar situaciones complejas, comparar estrategias, justificar procedimientos y comunicar ideas matemáticas con precisión, como un modo de fortalecer capacidades vinculadas al *pensamiento crítico*, la *autonomía para aprender* y el *compromiso y la colaboración*.

El recorrido se inicia con el estudio de los números naturales hasta el billón, profundizando la comprensión del sistema de numeración decimal, el análisis del valor posicional y el uso de distintas representaciones, como recta numérica, descomposiciones y expresiones polinómicas, para interpretar y comparar cantidades de gran magnitud. Este trabajo sienta las bases para abordar cálculos más complejos y favorece la construcción de argumentos fundamentados sobre la organización del sistema decimal.

Se avanza luego en el análisis de las operaciones con números naturales incorporando el uso de la jerarquía operativa, las propiedades de las operaciones, la potenciación y la raíz cuadrada. Las propuestas promueven la comparación de expresiones, la anticipación de resultados y el uso consciente de la calculadora como herramienta de validación, lo que fortalece una mirada flexible y estratégica del cálculo.

Un eje central del grado es la resolución de problemas aditivos y multiplicativos, que incluye situaciones de varios pasos, problemas de combinatoria, análisis de expresiones y estudio de la divisibilidad. A través de la exploración de múltiplos, divisores, criterios de divisibilidad, MCM y MCD, se busca que los estudiantes comprendan la divisibilidad como una relación entre números y no solo como una operación, promoviendo el razonamiento relacional y la argumentación matemática.

El capítulo sobre proporcionalidad profundiza el análisis de relaciones entre magnitudes y aborda situaciones de proporcionalidad directa e inversa, porcentajes y números racionales en distintos contextos. El trabajo con tablas, gráficos y representaciones cartesianas permite identificar regularidades, comparar constantes y justificar conclusiones, lo que favorece la transferencia de estos conocimientos a situaciones de la vida cotidiana.

El estudio de los datos y la probabilidad propone organizar, representar e interpretar información en tablas y distintos tipos de gráficos, así como analizar situaciones de azar para anticipar y estimar probabilidades. El trabajo con medidas estadísticas y la reflexión sobre la pertinencia de las representaciones fortalecen la lectura crítica de la información y el uso de datos para tomar decisiones fundamentadas.

En el eje de *Geometría y medida*, se articula el estudio de las magnitudes con el análisis de cuerpos geométricos. Se abordan unidades del SIMELA y del sistema sexagesimal, la

estimación y conversión de medidas, y el reconocimiento de prismas, pirámides y cuerpos redondos a partir de sus propiedades y desarrollos planos. Finalmente, el capítulo sobre perímetros y áreas profundiza el análisis de estas magnitudes como conceptos distintos pero relacionados. A través de la exploración de fórmulas, equivalencias y transformaciones de figuras, se invita a los estudiantes a analizar cómo varían el perímetro y el área según la forma y las dimensiones promoviendo la estimación, la comparación y la argumentación geométrica.

En conjunto, esta propuesta busca acompañar a los estudiantes de séptimo grado en la consolidación de aprendizajes matemáticos complejos, la reflexión sobre los procedimientos utilizados, la validación colectiva de ideas y la construcción de una mirada matemática crítica, autónoma y transferible a diversos contextos.

Capítulo 1. Números hasta el billón

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se propone profundizar el estudio de los números naturales hasta el billón. Las actividades promueven la comprensión del sistema de numeración decimal, la exploración de las distintas maneras de representar los números y el reconocimiento de las regularidades propias de la escritura y lectura en el sistema posicional. En esta línea, se propicia la ubicación de números en la recta y la comparación de números grandes en diferentes contextos en clave de su magnitud y sentido.

Objetivos de aprendizaje

- Leer, escribir y ordenar números naturales reconociendo y utilizando las regularidades de la serie numérica para trabajar con números cada vez más grandes.
- Reconocer las diversas formas de escritura y representación de números.
- Participar de intercambios y discusiones que promuevan la formulación de argumentos y conclusiones válidas y la construcción individual y colectiva del conocimiento matemático expresado a través de su lenguaje específico.

Contenidos

Los contenidos que se abordan corresponden al eje *Números y operaciones: números naturales y sistema de numeración*.

- **Uso de los números**
 - Lectura, escritura y orden de números naturales sin restricciones en el rango numérico, en distintos contextos analógicos y digitales.
 - Ubicación de los números naturales en la recta numérica.
 - Representación a escala de cantidades grandes.

- **Valor posicional**

- Profundización del análisis del valor posicional: diferentes expresiones para un mismo número natural.
- Sistema de numeración decimal: descomposición polinómica de un número natural.

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial invita a explorar números de gran magnitud a partir de las distancias entre los planetas del sistema solar. Este contexto favorece que los estudiantes se aproximen a la lectura, la escritura y la comparación de números hasta el billón desde magnitudes reales que permiten darle un significado concreto.

El trabajo comienza con la observación individual de los datos presentados en el libro a través de imágenes y con la formulación de afirmaciones que deben analizar y completar. Luego, se avanza hacia una instancia grupal que promueve el intercambio comparativo entre compañeros. En este espacio se espera que cada estudiante explique cómo leyó los números, qué estrategias utilizó para interpretarlos y cómo justificó sus conclusiones. El diálogo entre pares permite recuperar conocimientos previos y avanzar hacia una comprensión más sólida del sistema de numeración decimal.

Esta actividad se convierte en una oportunidad para registrar en el pizarrón las observaciones que surgen del análisis colectivo y construir, con la guía del docente, una primera sistematización sobre el valor posicional y la escritura de los números.

El sentido de esta propuesta es generar curiosidad y confianza para continuar con un trabajo más formal, en el que se profundiza la comprensión del sistema decimal. Al mismo tiempo, favorece que los estudiantes pongan en juego la capacidad de *autonomía para aprender*, explorando y contrastando diferentes estrategias de lectura y comparación antes de avanzar con el resto del capítulo.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

A lo largo del capítulo se proponen diversas situaciones que invitan a reflexionar sobre la estructura del sistema decimal y sobre las relaciones entre las distintas representaciones de un número. Las actividades iniciales, centradas en la lectura, la escritura, el ordenamiento y la comparación de números, permiten analizar las regularidades del sistema de numeración y reconocer cómo cada orden se organiza en base diez, agrupando diez unidades del orden anterior. Estas propuestas también favorecen el uso de expresiones decimales o abreviadas para representar cantidades grandes, lo que contribuye a comprender con mayor claridad la magnitud de los números trabajados. Es importante que se hagan explícitas estas vinculaciones entre los distintos contenidos abordados en los años previos para afianzar y ampliar la comprensión del número. Por ejemplo, la pregunta “¿es cierto que 0,25 millones equivale a 250.000?” puede servir como punto de partida para esta vinculación entre la fracción, la notación decimal y el número entero.

Las actividades vinculadas con la recta numérica permiten ubicar números grandes en diferentes intervalos y estimar posiciones intermedias, promoviendo la reflexión sobre su magnitud relativa y sobre la distancia entre ellos. Para estudiantes que requieran mayor apoyo visual, pueden emplearse rectas parciales o escalas graduadas con intervalos amplios, de modo que se facilite la comparación sin perder la idea de continuidad del conjunto de los números naturales.

En todas estas propuestas resulta valioso invitar a los estudiantes a explicar con palabras lo que descubren, comparar procedimientos y debatir cuál resulta más adecuado o económico. La gestión de la clase cumple un rol central en este proceso, ya que permite recuperar los aportes de los estudiantes y avanzar hacia la institucionalización de las nociones y procedimientos centrales del sistema de numeración decimal.

Una segunda serie de actividades se orienta al análisis del valor posicional y a la descomposición y la composición de números que representan grandes cantidades. En este marco, se trabajan distintas formas de expresar un mismo número (formas aditivas, multiplicativas, polinómicas, verbales y simbólicas) con el propósito de favorecer la comprensión de la estructura del sistema de numeración decimal. Estas propuestas permiten que los estudiantes reconozcan la equivalencia entre representaciones y comprendan que la descomposición polinómica traduce el valor de cada cifra en función de su posición. Resulta especialmente valioso promover la lectura literal de expresiones como $3 \times 1.000 + 4 \times 10 + 2$, ya que este tipo de escrituras constituye una aproximación temprana a la sintaxis del lenguaje algebraico.

Las actividades vinculadas con las potencias de 10 posibilitan identificar regularidades del sistema decimal y relacionarlas con el aumento o la disminución de las cifras en el número. Analizar qué ocurre al multiplicar o dividir por 10, 100 o 1.000 favorece la comprensión del valor relativo de las posiciones. La calculadora puede utilizarse como recurso de apoyo para explorar y verificar resultados, lo que permite que los estudiantes reconozcan patrones y establezcan generalizaciones.

En todas estas propuestas, el rol docente es central para orientar la verbalización, recuperar las estrategias utilizadas y promover la explicitación de los procedimientos. Comparar diferentes modos de resolver una misma situación y reflexionar sobre la eficacia de cada uno contribuye a fortalecer la autonomía y el pensamiento reflexivo y crítico.

En relación con la actividad de integración

La actividad de cierre reúne los aprendizajes trabajados en el capítulo en torno a la lectura, la escritura, la comparación y la ubicación de números naturales en distintos formatos. Se invita a los estudiantes a resolver una serie de desafíos que requieren poner en juego estos conocimientos y expresar los números en diferentes representaciones, lo que favorece la revisión y consolidación de lo aprendido.

El propósito de esta propuesta es integrar los saberes construidos a lo largo del capítulo y ofrecer un espacio para que los estudiantes elijan, expliciten y justifiquen los procedimientos

utilizados. La reflexión colectiva sobre las estrategias empleadas y la validación de los resultados constituye un momento clave del proceso, ya que permite recuperar las ideas trabajadas y fortalecer la comprensión del sistema de numeración decimal.

Asimismo, se sugiere incorporar una instancia breve de autoevaluación mediante preguntas que inviten a la metacognición: *¿Qué estrategias utilicé para comparar los números? ¿Qué aprendí acerca de cómo se organizan los números grandes? ¿Cómo puedo verificar mis resultados la próxima vez?* Estas intervenciones contribuyen a desarrollar la autorregulación y a otorgar sentido al aprendizaje matemático.

En síntesis, esta actividad final busca consolidar la comprensión del valor posicional, reconocer las regularidades del sistema decimal y fortalecer la confianza en el uso de números que representan cantidades grandes promoviendo la *autonomía para aprender* que caracteriza el trabajo matemático en este grado.

Capítulo 2. Operaciones

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se abordan el análisis y el uso de las operaciones con números naturales para resolver situaciones que requieren seleccionar procedimientos adecuados, justificar estrategias y validar conclusiones. Las actividades invitan a comparar expresiones numéricas, analizar la jerarquía operativa, explorar regularidades y utilizar las propiedades de las operaciones para simplificar cálculos y establecer equivalencias. A lo largo del capítulo se promueve la participación en intercambios colectivos que favorecen la formulación de explicaciones y argumentos matemáticos cada vez más sólidos.

Objetivos de aprendizaje

- Participar de intercambios y discusiones que promuevan la formulación de argumentos y conclusiones válidas, favoreciendo la construcción individual y colectiva del conocimiento matemático expresado mediante su lenguaje específico.
- Resolver situaciones que involucren las propiedades de las operaciones.

Contenidos

Los contenidos corresponden al eje *Números y operaciones: operaciones con números naturales*.

- Problemas de varios pasos con las cuatro operaciones con números naturales. Elaboración de estrategias para organizar la información y la resolución. (En articulación con **Educación Digital**).
- Identificación de la información, formulación y resolución de problemas para construir modelizaciones, prototipos y simulaciones. (En articulación con **Educación Digital**).
- Potenciación: problemas de tipo recursivo.

- Resolución de problemas que implican la iteración de un proceso de adición o sustracción.
- Expresiones matemáticas con o sin letras en el marco de las operaciones con números naturales.
- Identificación de situaciones problemáticas, anticipación y formulación de conjeturas en su resolución. (En articulación con **Educación Digital**).
-
- **Distintos tipos de cálculos**
 - Potenciación y raíz cuadrada.
 - Cálculos que combinan diferentes operaciones. Uso de la jerarquía de las operaciones al momento de resolverlas.
 - Análisis de las propiedades de las operaciones (conmutativa, asociativa y distributiva) en el marco de su uso.
 - La calculadora para validar anticipaciones sobre cálculos y relaciones numéricas.
 - Estimación y anticipación de productos y cocientes como estrategia de control de los procedimientos.

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial se presenta en forma lúdica: se dan vuelta cuatro cartas numéricas, se separa la de mayor valor y, con las tres restantes, los estudiantes deben escribir un cálculo cuyo resultado se aproxime lo más posible al valor de la carta apartada. Esta propuesta invita a explorar distintas combinaciones de operaciones y a comparar el grado de aproximación entre los resultados obtenidos, lo que favorece un acercamiento significativo al análisis de procedimientos y a la toma de decisiones en el uso de las operaciones.

En un primer momento, los estudiantes trabajan en grupos, discuten las posibles combinaciones de operaciones y acuerdan un cálculo que consideren pertinente. Una vez que se escribe la expresión, se compara dentro del mismo equipo cuál de las alternativas pensadas se aproxima más al número de la carta apartada. Esta instancia de intercambio entre pares es clave para que los estudiantes expliciten sus razonamientos, justifiquen elecciones y revisen estrategias reconociendo que un mismo conjunto de números puede dar lugar a cálculos distintos con niveles de aproximación diferentes.

Posteriormente, en el último conjunto de preguntas, se sugiere habilitar una instancia de puesta en común a nivel de aula, en la que varios grupos compartan las expresiones construidas y sus aproximaciones. Este espacio permite analizar en forma colectiva las decisiones que tomaron, discutir cómo influyó el orden de las operaciones en los resultados, identificar regularidades y comenzar a introducir criterios vinculados con las propiedades de las operaciones y la jerarquía operativa.

La reflexión propuesta al cierre del juego resulta especialmente valiosa porque el docente puede recuperar ejemplos para promover preguntas como: *¿Qué combinaciones de operaciones generaron mejores aproximaciones? ¿Cómo influyó en sus estrategias la estimación inicial? ¿Cómo influyó el orden en que se aplicaron las operaciones? ¿Hubo expresiones que*

resultaron equivalentes? ¿Qué estrategias se podrían considerar en futuras partidas? Este momento de reflexión conjunta permite transformar la experiencia lúdica en una instancia de sistematización, y consolidar criterios que serán retomados y profundizados a lo largo del capítulo.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

A lo largo del capítulo, las actividades se organizan en dos grandes series que permiten abordar de manera progresiva el uso de las operaciones y sus propiedades.

El primer conjunto de actividades se centra en reconocer la jerarquía de las operaciones, decidir el orden en el que conviene resolverlas y organizar la información para resolver problemas que requieren varios cálculos concatenados. Estas situaciones invitan a los estudiantes a anticipar resultados, comparar procedimientos y analizar cómo influye el orden de aplicación de las operaciones en los resultados obtenidos.

Se propone que los estudiantes elaboren y revisen estrategias, expliciten decisiones y comparen diferentes formas de organizar los cálculos reconociendo las propiedades conmutativa, asociativa y distributiva en contexto. Es importante señalar que los paréntesis constituyen un recurso del lenguaje matemático para indicar la agrupación de operaciones que deben resolverse como una unidad, estableciendo así subestructuras que determinan valores intermedios antes de integrarse en el cálculo global. En el marco de la jerarquía de operaciones, los paréntesis hacen visible la dependencia entre operaciones y permiten eliminar la ambigüedad de expresiones que, de otro modo, podrían interpretarse de formas diferentes.

En esta instancia, se insta a que el docente haga visibles los criterios que usaron los estudiantes para decidir un orden, sin validar inmediatamente un único camino “correcto”. Se sugiere finalizar con una institucionalización breve, donde se recuperen las regularidades observadas y se formulen explícitamente las reglas de la jerarquía operativa. Por otro lado, resulta valioso que el docente dé lugar a un repertorio de cálculos y resoluciones que permita que los estudiantes expliquen por qué eligen un procedimiento y no otro.

El segundo conjunto de actividades introduce la representación y el cálculo con potencias como una forma abreviada de expresar multiplicaciones reiteradas. A partir de ejemplos numéricos, problemas y regularidades simples, se invita a los estudiantes a reconocer el significado de la base y el exponente y a utilizar potencias para resolver cálculos más eficientemente, así como la identificación de ciertos comportamientos numéricos relacionados con lo exponencial. En esta serie también se propone el cálculo de raíces cuadradas, centrado en identificar cuadrados perfectos y establecer relaciones básicas entre una potencia de exponente 2 y su raíz correspondiente.

Estas actividades permiten avanzar en el uso de estrategias de cálculo más económicas, identificar esos patrones propios de la potenciación y fortalecer el sentido numérico al analizar cómo crecen los valores a medida que aumenta el exponente. El trabajo se orienta al cálculo, la anticipación y la verificación, entre otros aspectos.

Se sugiere complementar el desarrollo de este segundo grupo de actividades con situaciones donde el estudiante tenga que descubrir la necesidad de usar potencias (por ejemplo, al encontrar multiplicaciones iteradas que resultan difíciles de escribir) y llevar adelante una institucionalización que sistematice las relaciones entre potencia y raíz recuperando expresiones equivalentes producidas por los estudiantes con foco en la propiedad distributiva.

En relación con la actividad de integración

La actividad de cierre reúne los aprendizajes trabajados a lo largo del capítulo en torno al uso de las operaciones, la comparación de procedimientos y la toma de decisiones fundamentadas. Los estudiantes deben resolver una secuencia de expresiones que combinan distintas operaciones, aplicar la jerarquía operativa, utilizar las propiedades para simplificar cálculos y emplear potencias y raíces cuadradas cuando la situación lo requiere. Esta propuesta permite poner en juego estrategias diversas, analizar la validez de los procedimientos y revisar los criterios construidos en el transcurso del capítulo.

Se sugiere que los estudiantes trabajen, desde el inicio, en pequeños grupos para resolver los cálculos y comparar los resultados obtenidos. Este espacio colaborativo favorece la explicitación de razonamientos, la discusión sobre la pertinencia de diferentes caminos de resolución y la revisión de decisiones cuando los resultados no coinciden. Además, permite que los estudiantes revisen el papel de los paréntesis, reconozcan expresiones equivalentes y justifiquen el orden en que decidieron resolver las operaciones.

Posteriormente, puede proponerse una puesta en común a nivel de aula para recuperar estrategias diversas, destacar procedimientos eficientes y analizar cómo las propiedades de las operaciones o el uso de potencias facilitaron algunos cálculos. Este momento resulta propicio para identificar regularidades, revisar errores productivos y profundizar criterios compartidos sobre la organización de los cálculos y la jerarquía operativa.

D, se insta a llevar a cabo una reflexión final colectiva, que invite a volver sobre el proceso transitado: *¿Cómo organizaron la información de los cálculos? ¿Qué decisiones tomaron primero? ¿Cómo usaron las propiedades en sus procedimientos? ¿Qué estrategias resultaron más claras o económicas? ¿Cómo verificaron que los resultados fueran adecuados?* Esta instancia metacognitiva contribuye a fortalecer la *autonomía para aprender* y a consolidar la comprensión de las operaciones como herramientas que pueden combinarse de diferentes maneras según las demandas de la situación.

En conjunto, esta actividad de integración ofrece una oportunidad para revisar los aprendizajes centrales del capítulo: analizar expresiones, comparar procedimientos, justificar decisiones, reconocer equivalencias y utilizar potencias y raíces cuadradas en problemas que las requieren. A su vez, favorece la construcción colectiva de criterios matemáticos y la apropiación del lenguaje específico para comunicar procedimientos y conclusiones.

Capítulo 3. Problemas aditivos y multiplicativos

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se propone profundizar en la resolución y la formulación de problemas aditivos y multiplicativos que exigen organizar información, anticipar procedimientos, aplicar propiedades de las operaciones y utilizar criterios de divisibilidad. Las actividades favorecen el análisis de estructuras, la exploración de regularidades y la comparación de diferentes estrategias, lo que promueve la argumentación y la construcción compartida de conclusiones matemáticas.

Objetivos de aprendizaje

- Participar de intercambios y discusiones que promuevan la formulación de argumentos y conclusiones válidas, y favorezcan la construcción individual y colectiva del conocimiento matemático expresado mediante su lenguaje específico.
- Resolver y formular problemas aditivos y multiplicativos que involucren diferentes significados y formas de presentación de los datos, uno o más pasos para su resolución y el uso de diversos recursos de cálculo.
- Resolver situaciones que involucren las propiedades de las operaciones, la descomposición multiplicativa de un número y la divisibilidad seleccionando estrategias apropiadas y fundamentando los procedimientos elegidos.

Contenidos

Los contenidos corresponden al eje *Número y operaciones: operaciones con números naturales*.

- **Tratamiento de la información en problemas aditivos y multiplicativos**
 - Identificar datos, incógnitas, preguntas y cantidad de soluciones en grados crecientes de autonomía y confianza. (En articulación con **Educación Sexual Integral - Formación Ética y Ciudadana**).
- **Distintos tipos de cálculos**
 - Potenciación y raíz cuadrada.
 - Cálculos que combinan diferentes operaciones. Uso de la jerarquía de las operaciones al momento de resolverlas.
 - Análisis de las propiedades de las operaciones (conmutativa, asociativa y distributiva) en el marco de su uso.
 - La calculadora para validar anticipaciones sobre cálculos y relaciones numéricas.
 - Estimación y anticipación de productos y cocientes como estrategia de control de los procedimientos.
- **Relaciones numéricas de la divisibilidad**
 - Análisis, fundamentación y uso de los criterios de divisibilidad por 3, por 4, por 6, por 8 y por 9.

- Análisis, fundamentación y uso del criterio de divisibilidad por 7.
- Búsqueda de múltiplos y divisores comunes entre dos o más números dados. Definición de múltiplo común menor y divisor común mayor.
- Expresiones matemáticas con o sin letras en el marco de la divisibilidad.

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial presenta un problema contextualizado en una situación cotidiana: la elección de gustos de helado y *toppings*. A partir de la ilustración, los estudiantes deben analizar las diferentes combinaciones posibles, anticipar cuántas elecciones distintas pueden realizarse y explicar cómo organizaron la información. Las condiciones de contexto son las que permiten comprender que el conteo no se ve afectado por el orden de los ingredientes. Es importante resaltar esto en el desarrollo de estrategias de visualización, para luego formalizar este tipo de situaciones como combinaciones. Este punto de partida es accesible y potente, ya que permite ingresar a los problemas multiplicativos desde una experiencia cercana.

Esta actividad habilita múltiples estrategias espontáneas: listados, cuadros de doble entrada, agrupamientos o conteos sucesivos. Se sugiere —en clases— trabajar en grupos para discutir cómo registrar las combinaciones, evitar repeticiones u omisiones y justificar la completitud de los resultados. También, antes de resolver o aplicar estrategias, analizar, de manera conjunta y para cada situación, si el orden de los elementos es importante o no para desarrollar el conteo. Este espacio inicial permite explorar modos personales de organización y comparar criterios usados por distintos equipos.

En esta línea, la tarea solicitada funciona como una situación generadora: plantea un desafío sin algoritmos previos que obliga a coordinar decisiones, producir procedimientos y reconocer obstáculos. El sentido de esta actividad es instalar el tipo de pensamiento que se desarrollará en el capítulo: identificar datos, organizar información, justificar procedimientos y anticipar resultados. Se sugiere —en el marco de la clase— una puesta en común final que promueva la reconstrucción colectiva de los caminos de resolución empleados y señalar aspectos relevantes, como la exhaustividad, la repetición y el orden, para el tratamiento de combinaciones y problemas multiplicativos.

Por último, se sugiere, en el marco de la gestión de la clase, llevar adelante un momento de institucionalización que permita formalizar criterios para reconocer las características de los problemas según el contexto.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

Las actividades del capítulo se organizan en cuatro grupos que abordan distintos aspectos del trabajo que se desea llevar adelante.

En el primer conjunto de actividades se tratan combinaciones, variaciones y permutaciones. Inicialmente, se propone analizar diferentes maneras de unir elementos para producir variaciones y permutaciones. Estas situaciones favorecen que los estudiantes organicen la

información mediante tablas, esquemas o diagramas, enumeren posibilidades y expliquen los criterios utilizados para garantizar la completitud de los resultados.

El uso de diagramas de árbol colabora con la visualización de la estructura del conteo y permite sostener la idea fundamental del análisis combinatorio inicial; a lo largo de la gestión de la clase es esperable que se avance hacia procedimientos más económicos.

El segundo grupo de consignas versa sobre la iteración de operaciones y el uso de propiedades de las operaciones del conjunto de números naturales. En esta serie se trabajan expresiones que combinan operaciones, la organización de cálculos en cadenas sucesivas y la aplicación de las propiedades conmutativa, asociativa y distributiva para simplificar o comparar procedimientos. Las actividades invitan a revisar estrategias, anticipar resultados, producir expresiones equivalentes y justificar por qué un camino puede resultar más eficiente que otro.

Se sugiere —en el marco de la clase— gestionar devoluciones que ayuden a explicitar criterios de elección a partir de los repertorios personales de cálculo que hayan construido los estudiantes y cerrar con una institucionalización precisa sobre jerarquía y propiedades de las operaciones básicas.

El tercer grupo de actividades y situaciones problemáticas relacionadas con múltiplos, divisores, criterios de divisibilidad, MCM y MCD, se centra en explorar regularidades que permiten fundamentar criterios de divisibilidad, descomponer números en factores y resolver problemas que requieren determinar múltiplos o divisores comunes. También se introduce el uso del mínimo común múltiplo (MCM) y el máximo común divisor (MCD) en situaciones concretas.

En este grupo resulta fundamental enfatizar que la divisibilidad se interpreta como una relación entre números, y no únicamente como resultado de una operación. Más allá de “verificar” o “dividir” se busca que el estudiantado pueda describir y explicar qué relación existe entre los números involucrados. En este sentido, conviene promover intervenciones docentes que recuperen preguntas del tipo: *¿Existe alguna relación de divisibilidad entre estos números? ¿Qué significa que 8 divida a 32? Describo con tus palabras. ¿Cómo se puede representar esa relación de distintas maneras?* Estas preguntas favorecen el pasaje desde un enfoque operativo hacia una comprensión relacional.

Al trabajar los criterios de divisibilidad, se recomienda evitar un abordaje centrado en la memorización de reglas y promover su construcción a partir de la estructura del sistema decimal. Este enfoque favorece que el estudiantado comprenda el porqué de los criterios, y no solo su aplicación mecánica.

El cuarto grupo de actividades versa sobre el análisis de regularidades y el uso de la calculadora; propone identificar y analizar patrones en secuencias numéricas, cálculos iterados o comportamientos de múltiplos y divisores. Una de las vías más eficaces para introducir al estudiantado en el pensamiento algebraico temprano es la generalización de regularidades numéricas y figurales. Estos procesos de generalización no exigen necesariamente el uso inmediato del simbolismo algebraico convencional; lo importante es que los estudiantes puedan expresar las generalidades identificadas mediante diversos registros (como lo verbal, gestual,

etc.) incorporando en forma gradual el lenguaje simbólico algebraico. En este sentido, las expresiones algebraicas deben comprenderse como modelos que describen la covariación entre dos variables, construidos a partir de la exploración y el análisis de los patrones detectados en secuencias numéricas o figurales. Estas actividades permiten anticipar valores, justificar conjeturas y revisar si las regularidades se mantienen en todos los casos.

Es aconsejable sostener momentos de conjetura y verificación colectiva, para concluir con una institucionalización de los patrones observados, incluidas las expresiones simbólicas y no simbólicas emergentes.

En relación con la actividad de integración

La actividad de integración reúne los aprendizajes desarrollados en el capítulo mediante un conjunto de consignas que requieren seleccionar operaciones pertinentes, organizar información, aplicar criterios de divisibilidad, analizar afirmaciones y explorar variaciones. El sentido de esta propuesta es revisar, articular y consolidar las estrategias trabajadas en las cuatro baterías de actividades del capítulo.

Las primeras consignas exigen identificar datos relevantes, anticipar resultados y resolver expresiones combinadas. Se espera que los estudiantes expliquen por qué eligieron determinadas operaciones y cómo organizaron los cálculos para mantener la coherencia entre las partes del procedimiento. Este análisis permite revisar la pertinencia del uso de propiedades y la jerarquía operativa cuando el problema lo requiere.

En la plaqueta “Compromiso y colaboración”, que propone evaluar afirmaciones vinculadas con criterios de divisibilidad, resulta valioso promover que los estudiantes no solo indiquen si una afirmación es verdadera o falsa, sino que argumenten desde la relación de divisibilidad, y con la producción de ejemplos y contraejemplos que hagan explícita dicha relación. Este momento permite consolidar la divisibilidad como herramienta de análisis relacional y no como verificación de cálculos.

Finalmente, la consigna que propone determinar las posibles maneras de organizar un podio para 8 y luego para 10 finalistas retoma el trabajo sobre variaciones permitiendo reconocer que el orden altera la cantidad de posibilidades y que cada nueva posición multiplica las alternativas disponibles. Comparar ambos casos favorece la identificación de regularidades y la comprensión de cómo crecen las cantidades cuando cambia la estructura del problema.

La puesta en común resulta central en esta instancia. Permite revisar diferentes caminos de resolución, comparar estrategias y discutir la pertinencia de los argumentos utilizados. A través del intercambio, los estudiantes pueden reconocer qué procedimientos resultaron más claros, cómo justificaron sus decisiones y qué regularidades descubrieron al resolver las distintas consignas.

Capítulo 4. Proporcionalidad

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se propone profundizar en el análisis de situaciones donde dos magnitudes varían abordando problemas que requieren identificar, comparar y justificar relaciones de proporcionalidad directa e inversa. Las actividades invitan a organizar información, anticipar procedimientos, establecer constantes y vincular tablas, porcentajes y gráficos. Se favorece la exploración de regularidades, la comparación de estrategias y la argumentación para construir conclusiones matemáticas fundamentadas y transferibles a distintos contextos.

Objetivos de aprendizaje

- Participar de intercambios y discusiones que promuevan la formulación de argumentos y conclusiones válidas y la construcción individual y colectiva del conocimiento matemático expresado a través de su lenguaje específico.
- Reconocer y aplicar los conceptos de proporcionalidad directa e inversa en distintos contextos y campos numéricos.

Contenidos

Los contenidos se corresponden con el eje *Números y operaciones: proporcionalidad y números racionales y sistema de numeración*.

- Proporcionalidad directa: identificación de la constante y valores de las magnitudes expresados en números racionales. (En articulación con [Educación Financiera para la Vida](#)).
- Problemas de proporcionalidad directa: uso de propiedades y de la constante de proporcionalidad. (En articulación con [Educación Financiera para la Vida](#)).
- Relaciones entre porcentaje, número racional y razón.
- Representación cartesiana de una situación de proporcionalidad directa.
- Comparación entre diferentes situaciones de proporcionalidad a través de la comparación de las constantes.
- <Comparación entre diferentes situaciones de proporcionalidad a través de la comparación de los gráficos cartesianos.>
- Problemas de proporcionalidad inversa: propiedades.

<Ampliación/
Profundización>

En relación con la actividad inicial

La actividad introductoria se apoya en situaciones vinculadas al deporte y al ritmo constante como puertas de entrada a la noción de *proporcionalidad*. Este contexto favorece que los estudiantes exploren nociones como *velocidad*, *distancia* y *tiempo*, que pueden resultar cercanas o conocidas para los estudiantes.

Una valiosa opción es que los docentes inviten a los estudiantes a describir cómo cambian simultáneamente las dos magnitudes en juego (distancia y tiempo). Esta conversación inicial contribuye a que reconozcan regularidades aun antes de nombrarlas formalmente.

Asimismo, se sugiere promover el uso de distintas representaciones —como tablas, explicaciones verbales, cálculos mentales o esquemas simples— antes de introducir la constante de proporcionalidad como procedimiento general. Este enfoque permite que la clase construya sentido sobre la relación entre las magnitudes y no solo sobre los algoritmos.

Para estudiantes que requieren mayor acompañamiento, puede resultar útil trabajar primero con tablas o guiar con preguntas que explicitan el valor unitario: *Si en un día recorre esta distancia, ¿cómo podrías pensar cuántos kilómetros serían en dos días?*

El propósito de esta instancia es que el grupo de estudiantes identifique regularidades en la variación entre magnitudes que luego se formalizarán al avanzar en el capítulo.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

El capítulo aborda diversas nociones matemáticas, pero se destacan dos núcleos que suelen requerir intervenciones docentes específicas: los porcentajes en situaciones proporcionales y la representación gráfica de relaciones entre magnitudes.

Respecto del grupo de actividades vinculadas a los porcentajes y la proporcionalidad, se sugiere que el docente enfatice el significado multiplicativo del porcentaje mostrando que no se trata solo de una operación aislada, sino de una relación entre cantidades.

Sería pertinente sumar a lo ya propuesto en el capítulo actividades relacionadas con:

- descomponer porcentajes en porcentajes simples (10%, 5%, 1%) y combinar resultados;
- comparar precios u ofertas;
- analizar casos en los que un aumento en un porcentaje dado seguido de un descuento en el mismo porcentaje (o viceversa) no devuelve al valor inicial, explicando por qué las variaciones son relativas al precio vigente en cada momento.

Por otro lado, se sugiere, para estudiantes con dificultades, comenzar con números más accesibles (100, 1.000) que permitan visualizar de manera más directa los efectos de los porcentajes antes de pasar a los valores propuestos en el capítulo.

Respecto del grupo de actividades con tablas, gráficos cartesianos y variaciones proporcionales, se sugiere hacer foco en tres aspectos:

- que en la proporcionalidad directa la gráfica es una recta que pasa por el origen;
- que la pendiente de esa recta expresa la constante de proporcionalidad;
- cuáles son las diferencias con la proporcionalidad inversa.

Además, se insta a que, antes de graficar, se promueva la discusión en torno a qué representa el origen dentro de la situación, qué representa cada eje según el contexto, cómo se eligen las escalas, cómo se marcan los valores, etc.

Para los estudiantes que necesitan mayor apoyo, puede ser útil ofrecer ejes ya trazados o construir la primera parte del gráfico de manera colectiva.

En relación con la actividad de integración

La actividad de cierre invita a los estudiantes a comparar proporcionalidad directa e inversa, explicar diferencias y fundamentar sus respuestas. Este tipo de consignas permite observar si pueden reconocer el tipo de relación sin depender únicamente de cálculos.

En esta línea se sugiere:

- recuperar lo construido antes de comenzar con la resolución; sería conveniente que el docente invite a los estudiantes a repasar oralmente qué observaron a lo largo del capítulo: cómo varían las magnitudes en cada tipo de proporcionalidad, qué representaciones resultaron más claras para verificar relaciones (tablas, cálculos, gráficos), qué estrategias usaron para comparar constantes o productos;
- promover la anticipación antes del cálculo, con interrogantes que inviten al análisis y reflexión: *¿qué pasa cuando aumenta la primera magnitud en una razón: aumenta o disminuye la otra?, ¿en qué razón?, ¿se mantiene constante un cociente o un producto?*, entre otros;
- favorecer el uso de distintas representaciones y las conversiones entre ellas: resulta valioso animar a los estudiantes a justificar sus conclusiones utilizando más de un recurso;
- acompañar el trabajo entre pares: la consigna 1. b. invita explícitamente a explicar a un compañero lo que se viene trabajando. Aquí sería interesante gestionar la clase en términos de la formulación de definiciones propias, la explicitación del porqué, la escucha y la reformulación, dado que explicar a otro obliga a ordenar ideas y fortalece la comprensión conceptual, además de permitir al docente identificar posibles obstáculos;
- orientar la identificación de magnitudes constantes: se insta a los docentes a generar espacios de puesta en común que permitan aportar claridad conceptual y ayuda para fijar vocabulario matemático preciso.

Capítulo 5. Estudio de los datos y la probabilidad

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se propone que los estudiantes analicen información proveniente de distintos contextos, organicen datos en tablas y gráficos, y establezcan conclusiones fundamentadas. Asimismo, se espera que exploren situaciones de azar que permitan anticipar, estimar y justificar probabilidades, y fortalezcan el uso del *pensamiento reflexivo y crítico*.

Objetivos de aprendizaje

- Organizar e interpretar información en tablas y gráficos estadísticos.
- Inferir la tendencia y ocurrencia de eventos usando pensamiento probabilístico.

Contenidos

Los contenidos se corresponden con el eje *Estudio de datos y probabilidad*.

- Recolección de datos: encuestas de preguntas cerradas.
- Gráficos de barras. Pictogramas. Gráfico circular. Ventajas y desventajas en función de la información que se quiere comunicar.
- Tablas de frecuencias absolutas y relativas.
- Recursos digitales para organizar y representar datos estadísticos.
- Reconocimiento de la información como una de las herramientas importantes para tomar decisiones, contemplando los apoyos necesarios, incluso aquellos en los que interviene la IA.
- Interpretación de tablas y gráficos relacionados con temas de interés social.
- Moda, mediana y media aritmética.
- Estimación y formulación de conjeturas probabilísticas con base en la observación de fenómenos y la exploración de datos advirtiendo cuándo los sucesos son equiprobables y cuándo no.
- Probabilidad de un suceso.
- Sucesos equiprobables.

En relación con la actividad inicial

La actividad de inicio presenta tablas, e invita a elaborar gráficos y preguntas que permiten recuperar rápidamente conocimientos trabajados en grados anteriores. En este sentido, podría considerarse que el punto de acceso al conocimiento está en la lectura de información ya organizada, lo que facilita que los estudiantes reconozcan patrones y establezcan relaciones antes de producir representaciones.

En el marco de la clase, se sugiere que el docente invite a los estudiantes a comparar los formatos gráficos disponibles y a anticipar qué información permite ver cada uno con mayor claridad. Este intercambio suele resultar útil para activar conocimientos previos y comenzar a problematizar la relación entre los datos y la forma de representarlos.

Asimismo, se sugiere que el docente recuerde brevemente criterios ya conocidos sobre interpretación de tablas y gráficos (simetrías, segmentos, escalas, títulos, proporciones), de modo que todos los estudiantes cuenten con herramientas iniciales para comprender la situación antes de avanzar hacia producciones más complejas.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

El capítulo presenta diversos tipos de representaciones (tablas, gráficos de barras, pictogramas y gráficos circulares) y propone, además, actividades vinculadas a la probabilidad empírica y teórica. Se retoman aquí dos tópicos que suelen requerir mayor acompañamiento docente. La probabilidad empírica se relaciona con las frecuencias relativas, medidas *a posteriori* con las que es posible estimar probabilidades. La probabilidad teórica es la probabilidad obtenida *a priori* usando la regla de Laplace, es decir, casos favorables sobre casos totales.

Respecto de la comparación entre diferentes gráficos estadísticos, a lo largo de las primeras actividades se propone que los estudiantes interpreten y comparen representaciones distintas de un mismo conjunto de datos. En el marco de la clase, se sugiere que el docente destaque explícitamente qué información se vuelve más visible en cada caso: proporciones en el gráfico circular, acumulación o distribución en tablas, diferencias absolutas en gráficos de barras, o lectura intuitiva en pictogramas.

Podría resultar útil promover que expliquen qué gráfico elegirían para comunicar determinada información y por qué. Este tipo de discusión favorece el pensamiento crítico y permite comprender que ninguna representación es “mejor” en términos absolutos, sino más o menos adecuada al propósito comunicativo y las características de los datos.

En situaciones donde algunos estudiantes presenten dificultades, se sugiere ofrecer ejemplos con menos categorías o con valores más simples antes de trabajar con los datos completos de las actividades.

En relación con la frecuencia relativa y la probabilidad, las actividades de probabilidad se apoyan en experimentos repetidos y en la observación de la tendencia de la frecuencia relativa cuando aumenta el tamaño de la muestra. Para acompañar esta transición entre el azar empírico y la probabilidad teórica, se sugiere que durante la gestión de la clase el docente promueva que los estudiantes anticipen resultados antes de realizarlos, discutan si los sucesos son equiprobables y justifiquen por qué la frecuencia relativa tiende a estabilizarse a medida que aumenta el número de repeticiones. Es muy importante tener en cuenta que esta estabilización solo será visible bajo la ley de los grandes números, es decir, para muestras muy grandes de datos. En este sentido, se recomienda apoyarse en el uso de algún *software* educativo, como Codap, para realizar simulaciones de muestreo.

Puede ser valioso registrar los datos en una tabla colectiva o graficar la evolución de las frecuencias relativas para que la estabilización se vuelva visible. En el caso de estudiantes que requieren mayor apoyo, conviene comenzar con experimentos de una única variable (lanzar solo la moneda o solo el dado) antes de combinar dos eventos.

En relación con la actividad de integración

La actividad de integración permite articular la lectura y la interpretación de gráficos, la organización de datos, el cálculo de medidas estadísticas y la estimación probabilística. Se espera que los estudiantes puedan comunicar conclusiones fundamentadas, comparar representaciones y tomar decisiones con base en datos.

En este cierre, se sugiere que el docente retome las preguntas centrales del capítulo: *¿Qué información aporta cada tipo de gráfico? ¿Cómo se interpreta una tabla de frecuencias? ¿Qué significa que un suceso sea más o menos probable? ¿Por qué es importante la probabilidad para tomar decisiones? ¿Qué diferencias existen entre conclusiones justificadas y afirmaciones que no pueden sostenerse con la información disponible?*

En la puesta en común, conviene invitar a los estudiantes a explicar por qué una conclusión es válida o no según los datos disponibles; analizar las conclusiones incorrectas puede resultar especialmente productivo para fortalecer la lectura crítica de información.

Capítulo 6. Medidas y cuerpos geométricos

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se propone que los estudiantes fortalezcan la relación entre mediciones, unidades y cuerpos geométricos articulando la exploración de magnitudes con el análisis de propiedades geométricas. Se busca que avancen en la comprensión relacional de las magnitudes, entendiendo la medición como un acto de comparar, estimar y comunicar, y no solo como una transformación numérica entre unidades, así como en la identificación de características de prismas, pirámides y cuerpos redondos.

Objetivos de aprendizaje

- Estimar, comparar y determinar medidas de longitud, capacidad y peso, perímetro, área, tiempo y ángulos, usando unidades del SIMELA y del sistema sexagesimal, seleccionando la unidad más conveniente según la magnitud y el contexto.
- Analizar cuerpos geométricos y sus desarrollos planos anticipando configuraciones tridimensionales a partir de la identificación de sus representaciones planas y viceversa.

Contenidos

Los contenidos se corresponden con el eje *Geometría y medida*.

- Unidades de medida.
- Unidades de medida del SIMELA: múltiplos y submúltiplos del metro, del gramo y del litro.
- Cuerpos geométricos. Características y elementos de los cuerpos geométricos: prismas y pirámides con diferentes bases, cilindros, conos y esferas.
- Desarrollo plano de los cuerpos geométricos.
- Construcción de cuerpos utilizando soportes analógicos y digitales. (En articulación con **Educación Digital**).
- <Reproducción de cuerpos a partir de la identificación de sus características.> <Ampliación/
Profundización>

En relación con la actividad inicial

El capítulo comienza con una propuesta que invita a clasificar elementos cotidianos según la unidad de medida más adecuada. Esta actividad constituye un punto de acceso significativo, ya que permite que los estudiantes movilicen experiencias previas sobre medir objetos reales, evaluar magnitudes y justificar decisiones. Conviene enfatizar en que medir implica elegir una unidad en función de la magnitud y el contexto, y no solo “usar la unidad correcta”.

Durante la gestión de la clase, resulta valioso incentivar que los estudiantes expliquen por qué eligen una unidad y no otra, qué instrumento utilizarían y qué nivel de precisión consideran necesario, acompañado del uso de vocabulario específico (*metro, litro, gramo, múltiplos y submúltiplos*) para fortalecer la comprensión de las unidades del SIMELA.

El registro de las respuestas divergentes en el pizarrón favorece la reflexión sobre la escala, la estimación de medidas y el sentido de las unidades, lo que fortalece la medición como una práctica comunicativa.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

A lo largo del capítulo, se presentan actividades vinculadas tanto a las mediciones del SIMELA como al estudio de cuerpos geométricos. A continuación, se desarrollan orientaciones ampliadas sobre el tratamiento de las actividades, considerando la complejidad conceptual y la progresión que se busca en séptimo grado.

En relación con los múltiplos y submúltiplos en situaciones de medición, las actividades permiten comparar y transformar medidas en contextos variados, pero resulta fundamental sostener el acto de medir como experiencia previa al cálculo, incorporando instancias de estimación, comparación directa y decisión sobre la unidad más conveniente. Se sugiere que el docente formule algunas intervenciones desde el lenguaje del conteo (“hay tantos minutos en...”) hacia el lenguaje de la equivalencia: “Una hora equivale a 60 minutos”, “un minuto equivale a 60 segundos”, “un grado equivale a...”. Este modo de enunciar favorece comprender las unidades como partes de un todo dentro de un mismo sistema SIMELA, y no como cantidades aisladas. El uso de esquemas visuales o tablas relacionales puede ayudar a comprender estas equivalencias sin reducirlas a procedimientos mecánicos o reglas aisladas.

Durante la gestión de la clase, resulta valioso que el docente invite a los estudiantes a justificar sus conversiones y a anticipar si un resultado será mayor o menor antes de realizar los cálculos. Cuando un grupo tenga dificultades, conviene trabajar primero con escalas más simples (por ejemplo, pasar entre centímetros, metros y kilómetros) antes de introducir unidades menos frecuentes, como decilitros, decámetros o hectogramos. También puede ser útil incorporar objetos del aula o imágenes que permitan comparar tamaños reales y estimar magnitudes aproximadas. Asimismo, resulta valioso incorporar contextos cercanos (deporte, cocina, transporte, uso del celular, cronómetro) para que la medición tenga propósito funcional y no solo instrumental.

Asimismo, conviene reforzar el vínculo conceptual entre el tiempo y el ángulo como sistemas de medida basados en una división de 60 partes destacando la analogía entre “una vuelta completa del reloj” y “una vuelta completa de 360°”. Problematizar situaciones como la duración de un evento, el giro de la aguja de un reloj o la orientación en una brújula permite integrar medición, estimación y argumentación, evitando que el sistema sexagesimal se reduzca a una lista de convenciones y cálculos.

Respecto del reconocimiento de cuerpos geométricos y desarrollos planos, las actividades de geometría invitan a reconocer prismas, pirámides y cuerpos redondos a partir de sus propiedades. Para profundizar este abordaje, resulta clave fortalecer el vínculo entre representación, construcción y visualización espacial. En la gestión de la clase, se sugiere que el docente incentive la observación sistemática de regularidades entre caras, aristas y vértices, y que acompañe con preguntas orientadoras tales como: *¿Qué se mantiene cuando cambia la base? ¿Qué pasa con la cantidad de caras si la base tiene más lados? ¿Qué diferencia tienen los cuerpos redondos respecto de los poliedros?*

Se recomienda promover actividades de razonamiento espacial inverso, en las que los estudiantes anticipen la forma de un cuerpo geométrico a partir de su desarrollo plano y justifiquen sus decisiones antes de construirlo, y viceversa.

Cuando resulte pertinente, puede introducirse la relación de Euler para poliedros sencillos, no como formalización obligatoria, sino como herramienta para observar que las estructuras tienen patrones que se repiten y que pueden describirse matemáticamente.

Para apoyar a los estudiantes con mayores dificultades, se recomienda disponer de modelos físicos, desarrollos planos recortables o representaciones simples que permitan manipular y rotar los cuerpos geométricos. El uso combinado de modelos concretos, dibujos y entornos digitales favorece la comprensión de las relaciones espaciales, en especial en cuerpos como cilindros o conos, donde la correspondencia entre superficie lateral y figuras planas resulta menos evidente. Comparar desarrollos posibles e imposibles, y explicar por qué algunos no generan el cuerpo esperado, contribuye a consolidar un pensamiento geométrico más profundo.

Finalmente, conviene destacar que muchas de estas actividades invitan a los estudiantes a argumentar sus decisiones y explicitar sus criterios. En este sentido, se sugiere que el docente fomente la producción de explicaciones claras y comparaciones entre estrategias, lo que contribuye a consolidar la comprensión conceptual y a mejorar la comunicación matemática en el aula.

En relación con la actividad de integración

La actividad de integración articula mediciones del SIMELA, sistema sexagesimal y cuerpos geométricos. Este tipo de propuesta permite evaluar no solo la resolución de ejercicios, sino también la comprensión conceptual que los estudiantes han construido a lo largo del capítulo y la capacidad de transferir criterios, comparar procedimientos y justificar decisiones. Para enriquecer este cierre, conviene promover que el estudiantado explicita:

- qué magnitud está midiendo,
- qué unidad de medida eligieron y por qué,
- qué instrumento usarían,
- si buscan precisión alta o estimación suficiente,
- cómo podrían expresar el resultado en otra unidad equivalente.

Este tipo de metacognición refuerza la integración magnitud-unidad-instrumento-contexto, y evita que la medición quede reducida al cálculo.

En el marco de la clase, se sugiere que el docente organice en la actividad un momento de síntesis en el que los estudiantes integren lo trabajado con anterioridad. Respecto del sistema sexagesimal, conviene que el docente invite a los estudiantes a analizar cuándo es más conveniente convertir a minutos o a segundos antes de resolver, y a revisar si la equivalencia obtenida se ajusta a lo esperado. Esta reflexión es especialmente valiosa en los problemas que combinan tiempo y ángulos, donde pueden aparecer obstáculos vinculados a la interpretación de grados, minutos y segundos como unidades de distinta naturaleza.

En las actividades que involucran cuerpos geométricos, justificar por qué un desarrollo plano es correcto o incorrecto y comparar cuerpos de distinta forma, pero con igual medida de capacidad o superficie, permite consolidar el enfoque relacional trabajado a lo largo del capítulo.

Durante la puesta en común, se sugiere que el docente retome estrategias diferentes utilizadas por los estudiantes (descomposición de magnitudes, conversión previa, uso de esquemas, identificación de patrones) para construir conclusiones compartidas. Analizar errores frecuentes puede resultar especialmente útil: confusiones entre unidades, conversiones incorrectas o interpretaciones equivocadas del sistema sexagesimal constituyen oportunidades para afianzar aprendizajes y favorecer la construcción colectiva de criterios.

Por último, es recomendable cerrar la actividad invitando a los estudiantes a reflexionar sobre qué aprendizajes consolidaron, qué decisiones tomaron al enfrentar los problemas y cómo podrían aplicar estos saberes en contextos cotidianos o en situaciones matemáticas futuras. Esta reflexión aporta continuidad al proceso formativo y consolida la autonomía en la resolución de problemas.

Capítulo 7. Números racionales y sus operaciones

Contenidos y objetivos de aprendizaje

Este capítulo propone que los estudiantes exploren diferentes formas de escritura de los números racionales y analicen sus relaciones y equivalencias. Se busca que avancen en la comprensión de las operaciones con fracciones y expresiones decimales, elaboren estrategias comparativas y argumenten sus decisiones matemáticas en torno a distintos problemas.

Objetivos de aprendizaje

- Reconocer las diversas formas de escritura y representación de números racionales.
- Participar de intercambios y discusiones que promuevan la formulación de argumentos y conclusiones válidas, y la construcción individual y colectiva del conocimiento matemático expresado a través de su lenguaje específico.
- Resolver y formular problemas utilizando operaciones con fracciones y expresiones decimales, analizando la pertinencia y economía de estrategias según los números involucrados y el contexto del problema.

Contenidos

Los contenidos se corresponden con el eje *Número y operaciones*.

- **Escritura decimal**

- Exploración de escrituras decimales periódicas a partir de escrituras fraccionarias.

- **Orden y densidad en el conjunto de los números racionales**

- Comparación y orden de fracciones y expresiones decimales: diferencias con los números naturales.
- Elaboración y uso de criterios.
- Densidad: búsqueda y ubicación de fracciones entre dos fracciones dadas y de expresiones decimales entre dos expresiones decimales dadas.
- Ubicación de fracciones y expresiones decimales en la recta numérica.

- **Operaciones con fracciones**

- Multiplicación de fracciones.
- División de fracciones.
- <Exploración de las rupturas y continuidades que presenta la operatoria entre racionales respecto de los naturales.>
- Cálculo mental exacto y aproximado con fracciones. <Ampliación/
Profundización>
- Estimación de resultados.
- <Multiplicación de fracciones en el contexto de la proporcionalidad inversa.>

- **Operaciones con expresiones decimales**

- Multiplicación y división de expresiones decimales que involucran cálculo mental y algorítmico, exacto, aproximado, y con calculadora.
- Estimación de resultados.

En relación con la actividad inicial

La actividad de inicio plantea el análisis de mosaicos construidos sobre cuadrículas de 10 por 10, lo que permite acceder a la noción de *fracción* como parte de un entero dividido en partes iguales. Este recurso constituye un punto de acceso al concepto de *partición*, especialmente favorable porque apoya la comprensión en una representación visual clara y manipulable. El hecho de que la cuadrícula esté dividida en 100 partes iguales puede aprovecharse para conectar con números decimales y porcentajes; cada vez que se seleccione una región de la cuadrícula será posible representar con facilidad como fracción, decimal o porcentaje.

En el marco de la clase, se sugiere que el docente invite a los estudiantes a explicar cómo determinaron la fracción representada y qué regularidades observaron en la cuadrícula. Resulta valioso promover que el estudiante verbalice qué significa “la misma fracción del total” con diseños diferentes, ya que esto fortalece la idea de equivalencia y favorece la transición hacia la expresión decimal.

Asimismo, se sugiere que el docente genere un breve intercambio sobre distintas estrategias para hallar la fracción pintada (contar directamente, multiplicar filas y columnas, reconocer mitades o cuartos, etc.). Este intercambio temprano permite anticipar que un número racional puede escribirse de forma fraccionaria, decimal o mediante descripción verbal, y que estas representaciones serán necesarias a lo largo del capítulo.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

Las actividades del capítulo abordan la construcción de equivalencias entre fracciones y expresiones decimales, la identificación de expresiones con extensión decimal y extensión periódica, la comparación y ordenación de números racionales, la representación en la recta numérica y el desarrollo de las cuatro operaciones con fracciones y decimales. Luego, se profundizan dos ejes que requieren un acompañamiento didáctico sostenido.

Respecto de las escrituras con extensión decimal o extensión periódica, varias actividades proponen transformar fracciones en expresiones con coma y analizar si el resultado es un decimal finito o una expresión periódica. En el marco de la clase, se sugiere que el docente destaque que la expresión con coma es otra forma de representar el mismo número racional y que la periodicidad es una característica natural de ciertos cocientes.

Conviene alentar que los estudiantes registren sus divisiones de manera ordenada marcando los momentos en que aparece la repetición. Esta práctica no solo facilita la clasificación entre expresiones decimales y expresiones periódicas, sino que también permite identificar relaciones entre el denominador y el tipo de decimal obtenido.

Para estudiantes que presenten dificultades, se recomienda comenzar con fracciones cuyo denominador tenga potencias de 2 y 5, ya que siempre conducen a decimales finitos y es más sencillo transformar a una fracción con denominador potencias de 10. Luego se pueden introducir denominadores que generen periodicidad (denominadores que no sean múltiplos ni de 2 ni de 5) y favorezcan que los estudiantes adviertan la repetición y comprendan cómo se notan los números racionales con extensión periódica. Es importante tener en cuenta que esta regla del denominador es válida cuando la fracción está en su versión irreducible.

Durante la gestión de la clase, resulta útil promover el pasaje inverso: expresar un número decimal finito como fracción. Esta actividad favorece la comprensión del lugar posicional de los decimales y permite consolidar la relación entre las dos escrituras.

En relación con la comparación, el orden y la representación en la recta numérica, la comparación de fracciones y expresiones decimales requiere que el estudiante elija estrategias adecuadas según el caso: amplificar fracciones, convertir a decimales o expresiones periódicas, analizar partes enteras o fraccionarias y observar distancias relativas en la recta numérica.

En el marco de la clase, se sugiere que el docente promueva que los estudiantes expliquen por qué eligieron una estrategia en lugar de otra y qué ventajas encontraron. Esto ayuda a que comprendan que no existe un único método correcto, sino que la eficacia depende de los números involucrados.

Las rectas numéricas, presentes en distintas actividades, constituyen una herramienta privilegiada para visualizar la densidad de los números racionales y facilitar comparaciones: entre dos fracciones siempre existe otra, y lo mismo ocurre con las expresiones decimales y periódicas. Se recomienda incorporar rectas con distintas escalas para que los estudiantes identifiquen que la precisión depende del contexto y del tamaño de la unidad representada. Progresivamente, se espera que los estudiantes puedan comprender a los números racionales como un sistema que incluye a todos los números abordados en el capítulo, tanto en su expresión fraccionaria como decimal o periódica.

Frente a estudiantes que requieran mayor apoyo, conviene usar rectas pregraduadas, comenzar con números cercanos o equivalencias simples, y luego avanzar hacia representaciones más complejas que incluyan mixtos, fracciones impropias y decimales periódicos.

En relación con la actividad de integración

La actividad integradora del capítulo reúne problemas que articulan todos los contenidos: equivalencias entre fracciones y decimales, comparación y orden, operaciones, cálculo mental, estimación y representación en la recta numérica. Se espera que el estudiante pueda justificar sus decisiones matemáticas, seleccionar estrategias apropiadas y explicar sus procedimientos.

En el marco de la clase, se sugiere que el docente organice un momento inicial de anticipación en el que los estudiantes identifiquen qué conocimientos necesitarán para resolver cada problema. Esto ayuda a evitar que aborden las consignas únicamente con procedimientos mecánicos y favorece la elección de estrategias pertinentes.

Resulta valioso que el docente destaque la importancia de justificar comparaciones y resultados, en especial cuando se trata de decimales periódicos o fracciones equivalentes. La explicitación de procedimientos (convertir, amplificar, estimar, observar tendencias en la recta numérica) fortalece la argumentación matemática y desarrolla pensamiento crítico.

Durante la puesta en común, conviene recuperar distintos caminos utilizados por los estudiantes incluyendo errores frecuentes: confusiones en la conversión de decimales a fracciones y viceversa, dificultades en la amplificación o simplificación de fracciones, uso inadecuado de la recta numérica. Analizar estas situaciones en grupo permite construir criterios compartidos y consolidar los aprendizajes del capítulo.

Capítulo 8. Perímetros y áreas de figuras

Contenidos y objetivos de aprendizaje

Este capítulo propone que los estudiantes profundicen en la comprensión del perímetro y el área de distintas figuras, exploren fórmulas específicas y analicen cómo varían estas magnitudes cuando se modifican dimensiones y formas. Se busca que puedan estimar, comparar y justificar sus decisiones comprendiendo el perímetro y el área como magnitudes geométricas

distintas, vinculadas a diferentes dimensiones del espacio (contorno y superficie), y no solo como resultados numéricos.

Objetivo de aprendizaje

- Analizar la relación entre la variación del perímetro y la variación del área de distintas figuras, reconociendo que dichas magnitudes no varían de manera lineal ni proporcional y que su relación depende de la forma y de las transformaciones realizadas a la figura.

Contenidos

Los contenidos corresponden al eje *Geometría y medida*.

- Fórmulas para el cálculo de área de figuras: paralelogramos, trapecios y romboides.
- <Fórmulas para el cálculo de área de figuras: polígonos regulares.> <Ampliación/
Profundización>
- Perímetro y área del círculo.
- Unidades convencionales y sus equivalencias (cm², m², km² y ha) para medir áreas.
- Relación entre el perímetro y el área de figuras poligonales.
- Estimación de la medida de diferentes superficies seleccionando la unidad de medida más conveniente.
- <Perímetro y área de figuras circulares.> <Ampliación/
Profundización>

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial se apoya en los pentaminós, con figuras construidas sobre una cuadrícula. Esta propuesta funciona como un punto de acceso potente a la noción de área porque permite observar que el área depende de la cantidad de unidades cuadradas que cubren la superficie, independientemente de la forma específica de la figura.

En el marco de la clase, se sugiere que el docente promueva que los estudiantes estimen el área antes de contar las unidades explicando qué pistas utilizaron (simetría, reagrupamiento, rectángulos imaginarios, descomposición, etc.). Este intercambio inicial favorece la comparación entre estrategias y permite reconocer que medir no consiste únicamente en contar, sino en analizar cómo se organiza la superficie de la figura.

Conviene reforzar de manera explícita que la superficie ocupada (en tanto medida) por la figura es la que se mantiene constante, aunque el dibujo cambie, introduciendo tempranamente la distinción entre figura geométrica y su representación.

También se sugiere que el docente recupere la idea de “unidad elegida” subrayando que los valores de la medida del área dependen del tamaño de la unidad, y que cambiarla puede modificar el número obtenido, aunque no la superficie real de la figura. Esta aclaración resulta clave para comprender más adelante el uso de unidades convencionales como cm², m², km² y ha.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

A lo largo del capítulo se abordan distintos tópicos vinculados al área y al perímetro: uso de unidades cuadradas, equivalencias entre medidas, estimación, relación entre área y perímetro, y fórmulas para paralelogramos, trapecios, romboides y círculos. Luego, se profundizan dos aspectos centrales que requieren un acompañamiento didáctico particular.

En relación con la variación del área y del perímetro en figuras, se proponen varios pasajes para comparar figuras diferentes que pueden tener la misma medida de área, pero distinta medida de perímetro, o viceversa. Estas actividades constituyen un núcleo conceptual central del capítulo. En el marco de la clase, se sugiere que el docente promueva discusiones sobre qué cambia y qué permanece constante al modificar dimensiones, reacomodar cuadraditos o transformar figuras.

Es importante que el docente indique que el perímetro se refiere al contorno (una dimensión) y el área se refiere a una superficie (dos dimensiones), aun cuando ambas magnitudes se expresan con medidas numéricas.

Por otro lado, puede resultar especialmente productivo proponer recortes, reacomodamientos y transformaciones de figuras sobre papel cuadriculado para analizar qué transformaciones conservan el área y cuáles modifican el perímetro, y por qué ocurre esto en un sentido geométrico; así como invitar a comparar rectángulos con igual medida de área, pero distinta configuración (por ejemplo, 2×12 , 3×8 , 4×6), analizando cómo se comporta el perímetro al cambiar la forma del rectángulo. De esta manera se favorece el razonamiento relacional y la argumentación geométrica.

Para estudiantes con dificultades, se recomienda comenzar con figuras simples (rectángulo, L invertida, T) y usar colores o recortes para identificar qué partes se desplazan sin alterar la superficie.

Durante la gestión de la clase, conviene que el docente promueva la justificación verbal y escrita, de modo que los estudiantes expliciten cómo relacionan perímetro y área en cada situación.

En relación con el uso de unidades convencionales, equivalencias y estimación, las actividades que introducen el metro cuadrado, el centímetro cuadrado, la hectárea y el kilómetro cuadrado invitan a establecer equivalencias entre unidades de distinta escala. En el marco de la clase, se recomienda acompañar estas propuestas con representaciones visuales y experiencias espaciales (cuadrados de 1 cm^2 , maquetas de 1 m^2 trazadas con cinta en el piso, comparaciones entre planos y fotografías satelitales) para que los estudiantes comprendan la magnitud real de cada unidad.

Conviene alternar tareas de cálculo y conteo directo con unidades pequeñas (cuadriculados), conversión entre unidades ($\text{cm}^2 \leftrightarrow \text{m}^2$, $\text{m}^2 \leftrightarrow \text{ha}$, $\text{m}^2 \leftrightarrow \text{km}^2$) con instancias de estimación y comparación sin números exactos, de modo que la unidad se comprenda como herramienta de comunicación y no solo como etiqueta numérica.

También se sugiere que el docente desaliente la aplicación mecánica de fórmulas sin comprensión conceptual. Por ejemplo, las fórmulas de área deben presentarse como síntesis de relaciones geométricas previamente analizadas, y no como puntos de partida del trabajo.

En relación con el círculo, conviene enfatizar que el perímetro (longitud de la circunferencia) y el área son magnitudes distintas, pero ambas se relacionan con el valor de π , lo que permite establecer comparaciones entre tamaños y formas de manera más precisa.

De cualquier manera, es clave promover la argumentación geométrica que explique por qué la fórmula funciona y en qué condiciones es válida.

En relación con la actividad de integración

La actividad integradora reúne problemas que articulan equivalencias, comparación de figuras, aplicación de fórmulas y relaciones entre área y perímetro. En el marco de la clase, se recomienda que el docente invite a los estudiantes a anticipar qué tipo de información necesitarán para resolver cada situación y a justificar estrategias elegidas diferenciando cuándo recurren al cálculo exacto, estimación y transformación geométrica. Durante la puesta en común, analizar errores frecuentes (como confundir perímetro con área o usar unidades inadecuadas) resulta una oportunidad valiosa para consolidar los conceptos y el lenguaje geométrico preciso. El cierre puede orientarse a reflexionar sobre la utilidad de estas nociones en contextos reales (diseño de planos, comparación de terrenos, planificación urbana, etc.), para reforzar un sentido funcional de la geometría.

Orientaciones para la enseñanza en Ciencias Sociales

Introducción

En el segundo ciclo, el área de Ciencias Sociales tiene como **propósito central** brindar a los estudiantes diversas oportunidades para conocer, comprender, analizar y valorar progresivamente las situaciones, desafíos, hechos, acontecimientos y procesos relevantes del pasado y del presente. En este sentido, se promoverá que los niños puedan reconocer con mirada prospectiva espacios y sociedades cercanas y lejanas, del pasado y del presente; identificar las distintas dimensiones de la realidad (cultural, social, política y económica); percibir la complejidad, el dinamismo y la multicausalidad de los procesos y fenómenos; e interpretar datos empíricos poniendo en juego técnicas, procedimientos, categorías y conceptos propios de las disciplinas que integran las Ciencias Sociales.

Este libro es un recurso que apunta a enriquecer la planificación docente y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Los textos y las actividades son posibles propuestas que cada docente adecuará y ajustará de acuerdo con las características y el recorrido de su grupo y el proyecto institucional. Este material puede ser utilizado dentro de una secuencia de enseñanza, por lo que no reemplaza la planificación docente, ni debe ser considerado la única fuente de información en la escuela. Se sugiere que cada docente pueda buscar y seleccionar, por ejemplo, de la biblioteca escolar, otros materiales, como manuales, enciclopedias, revistas, libros de divulgación científica y sitios de internet, que enriquezcan la mirada sobre el complejo mundo social.

Este material se compone de cuatro capítulos que toman contenidos de los diferentes ejes del nuevo [Diseño Curricular-Nivel primario](#).

A lo largo de los capítulos, se incluyen dos plaquetas específicas del área. **Más allá del aula** es una plaqueta que presenta distintos espacios, museos y exhibiciones que ofrece la Ciudad de Buenos Aires para realizar salidas didácticas o visitas virtuales a sitios de valor histórico y arqueológico. Desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, las salidas didácticas son instancias sumamente enriquecedoras, ya que permiten el contacto directo con espacios, actividades y realidades distintas a la cotidianidad de la escuela. Estas experiencias amplían las miradas, permiten descubrir, conocer y valorar nuestro patrimonio, profundizar la comprensión, y establecer relaciones con los contenidos abordados. La plaqueta titulada **Cómo aprendemos en Ciencias Sociales** tiene el propósito de acercar a los estudiantes a las formas de conocer y construir conocimiento en el área a través de la búsqueda e interpretación de fuentes diversas (escritas, orales, gráficas, arqueológicas o materiales). Así, el trabajo con variedad de fuentes enriquece la experiencia de aprendizaje y favorece que cada estudiante tenga marcos diversos y puntos de vista múltiples para aproximarse al tema de estudio; de ese modo permite también poner en juego diversas capacidades. En ese sentido, no solo

estamos trabajando contenidos vinculados con conceptos o ideas, sino también enseñando a observar objetos para reconstruir aspectos del pasado; a leer textos informativos y a realizar intercambios con pares y docentes para reconstruir, entre todos, los sentidos del texto; a debatir y sostener las ideas con argumentos; a leer un mapa temático, etcétera.

En los capítulos también se incluyen plaquetas con información y propuestas para el trabajo articulado con contenidos de las **áreas** y **temáticas transversales** que propone el diseño curricular, y plaquetas que abordan **contenidos de ampliación o profundización** propios del área.

Además, a lo largo de cada capítulo se promueve la **formación integral de los estudiantes** con el propósito de que aprendan a estudiar, organizar, valorar y comunicar los conocimientos. Para eso, se ponen a disposición recursos y estrategias que se utilizan en el estudio sistemático de las Ciencias Sociales; por ejemplo, elaborar un resumen, producir mapas conceptuales, construir un cuadro comparativo, diseñar un esquema, organizar una línea de tiempo y conocer vocabulario específico, entre otros. Enseñar a lo largo de segundo ciclo el trabajo con estas herramientas promueve el desarrollo de capacidades y facilita una mayor continuidad en la trayectoria educativa de los estudiantes entre la escuela primaria y los primeros años de la enseñanza media. Además, es imprescindible analizar junto con los estudiantes cómo ciertas herramientas son más útiles en algunos casos que en otros según los propósitos deseados, ya que no es lo mismo utilizar la información para preparar una exposición oral, para hacer un resumen o para elaborar un informe.

Por otra parte, a lo largo de los capítulos se plantean **actividades iniciales y de integración** que ponen en juego diversos contenidos y el desarrollo de distintas capacidades. Las actividades iniciales que se proponen en este libro son posibles puertas de entrada en una secuencia de enseñanza. Permiten indagar los conocimientos previos de los estudiantes y, además, se retoman por medio de distintas actividades. En relación con las actividades de integración, se proponen como una instancia para sistematizar lo aprendido a lo largo de cada capítulo. Sistematizar requiere de un proceso de reconstrucción de las actividades realizadas y de la comprensión de los temas abordados. Estas actividades implican revisar y reorganizar las ideas o preguntas iniciales y el uso de vocabulario específico propio de las ciencias sociales. Al mismo tiempo, las actividades de **integración** tienen como finalidad la comunicación de la propuesta desarrollada y de lo aprendido. Por lo tanto, se convierten en situaciones valiosas en las que los estudiantes deben pensar, con acompañamiento del docente, cómo organizar y exponer sus saberes de la manera más clara posible ante otros. Asimismo, se incluyen algunas consignas de carácter metacognitivo, que permiten a los niños hacer visibles sus progresos, dudas y dificultades. A través de ellas, pueden explicitar los caminos que fueron encontrando para avanzar en sus aprendizajes y superar los obstáculos.

Por último, en cada capítulo se incluyen **actividades con diversas modalidades de trabajo**, las cuales deben estar acompañadas de la coordinación e intervención docente. Por un lado, se proponen algunas de resolución individual a través de, por ejemplo, propuestas de lectura autónoma o de escritura de textos breves en la carpeta. Por otro lado, se incluyen

actividades de resolución en parejas, en pequeños grupos y con toda la clase, con el propósito de promover el debate de ideas y la construcción de acuerdos de trabajo, en un clima de profundo respeto por las producciones propias y ajenas.

Capítulo 1. Un mundo en guerra

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se desarrolla una propuesta centrada en conocer y dimensionar acontecimientos relevantes de la historia del siglo XX y su trascendencia, especialmente la Segunda Guerra Mundial y la polarización ideológica que se perpetúa en el extenso período de la Guerra Fría.

Para eso, se seleccionaron algunos contenidos nodales y de ampliación del eje *Las sociedades a través del tiempo* del diseño curricular, que permiten comprender y contextualizar el marco político e ideológico del período y reflexionar sobre el impacto de los regímenes totalitarios en la vida de las personas. En primer lugar, se analizan las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y el período de entreguerras caracterizado por el auge de los totalitarismos, la Revolución Rusa, el fascismo italiano, el nazismo en Alemania, el estalinismo en la Unión Soviética y la crisis económica en los Estados Unidos en 1929. Por otro lado, se abordan la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto como un genocidio a escala continental que no solo destruyó la vida de individuos y familias, sino también de comunidades y culturas que se habían desarrollado en Europa durante siglos. Estos hechos fueron de tal trascendencia en la historia que jugaron un papel fundamental en la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, por la cual los gobiernos de todo el mundo reconocieron que solo es posible garantizar una paz duradera si se respetan la justicia, la igualdad y los derechos humanos de todos.

Finalmente, se estudia el período de la Guerra Fría, caracterizado por la disputa global entre el capitalismo y el socialismo, y la influencia de las superpotencias en la política internacional de la segunda mitad del siglo XX.

La capacidad en foco de este capítulo es *autonomía para aprender*, por lo que se proponen diversas actividades que tienen como objetivo principal que los estudiantes participen en situaciones en las que deberán reorganizar y sistematizar lo aprendido con progresiva autonomía.

En relación con la actividad inicial

Como puerta de entrada al tema, se propone una actividad inicial que consiste en una **rutina de pensamiento**, una estrategia que propicia la activación de los conocimientos previos y la elaboración de conexiones entre ideas.

Estas rutinas permiten que los alumnos hagan visibles sus pensamientos, ideas, preguntas y comprensiones iniciales sobre el tema por estudiar y son de apoyo y andamiaje para profundizar en su razonamiento. Desde esta mirada, los estudiantes adquieren un papel activo en el

proceso de aprendizaje, lo que permite un abordaje más profundo de contenidos y le da mayor sentido a lo que se aprende. Por eso, se propone una consigna que los invita a escribir tres ideas que vengan a sus mentes, dos preguntas que les surjan y una analogía sobre la Segunda Guerra Mundial. Puede ser de ayuda recurrir a la observación de imágenes disparadoras que se encuentran en la página de la consigna. En este momento, el docente puede acompañar la actividad de escritura, pero no debe dar mucha información, ya que el propósito es conocer las ideas previas de los estudiantes. Será importante guardar estas primeras producciones, dado que al final del capítulo se retomará esta rutina para establecer un puente entre las ideas previas de comienzo del capítulo y los nuevos conocimientos adquiridos.

Por otro lado, se sugiere proponer a los estudiantes realizar la misma rutina de pensamiento sobre la Guerra Fría. El docente puede acompañar esta propuesta con algunas imágenes disparadoras.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

Para estudiar este período, a lo largo del capítulo se presentan fuentes visuales que fueron claves: **las propagandas**. Por ejemplo, en la página 215 se propone una actividad de análisis de dos propagandas muy distintas del estalinismo en la Unión Soviética; en la página 217 se ofrece la imagen de una propaganda del nazismo, y en la página 220 se desarrolla una plaqueta de ampliación sobre la importancia de la propaganda de guerra durante la Segunda Guerra Mundial.

Para trabajar estas fuentes, en primer lugar, es importante puntualizar la diferencia entre propaganda y conocimiento científico. La propaganda tiene como objetivo persuadir a los destinatarios, puede manipular los hechos y apela a las emociones. En cambio, el conocimiento científico busca la verdad, presenta hechos y perspectivas diversas y apela a la razón. Es fundamental tener presente que cuando se trabaja con cualquier tipo de fuente, en especial con propagandas políticas, es necesario contextualizar su producción. Esto implica pensar cuál fue el objetivo que llevó a realizarlas, ya que, en este caso, se analizan propagandas de los totalitarismos europeos de la época que se utilizaron para la justificación de la guerra, el Holocausto y otros hechos de violación de los derechos humanos. Por eso, cuando se observa este tipo de fuentes, los estudiantes deben preguntarse qué representan, cómo lograron esos efectos, los significados y las intenciones que pudieron tener en ese momento, qué generaban en los destinatarios y el contexto histórico, social y cultural de producción. Además, también será importante considerar para qué fueron producidas y, con ese objetivo, es necesario lograr una observación detenida y detallista a través de diversas preguntas: *¿qué ideas se intentaban transmitir? ¿Por qué se utilizó esa paleta de colores? ¿Por qué se utilizaron pocas palabras? ¿Por qué se incluyó esa frase? ¿Qué significaba esa frase en la época estudiada? ¿A quiénes habrán estado dirigidas principalmente?*

Por otra parte, cuando se abordan estos temas de enseñanza se puede recurrir a la lectura de textos literarios, como cuentos o novelas, o materiales audiovisuales ficcionales, como películas y series, que, al enfocarse en la experiencia individual de las personas, pueden generar

empatía y comprensión, y permitir el acercamiento a un hecho del pasado. Sin embargo, estos recursos no sustituyen un estudio riguroso de los hechos históricos y el trabajo con otro tipo de fuentes como testimonios, fotografías, documentos. Así, si se decide incluir alguna fuente ficcional, es importante considerar que estos materiales constituyen una combinación entre registro histórico, ficción y la perspectiva de su autor. *¿Qué situación puedo seleccionar para mostrar? ¿Es necesario ver toda una película o puedo elegir algún fragmento que me permita trabajar el tema con mayor profundidad? ¿De qué año es esta fuente? ¿Qué otros temas pueden estar trabajando el director o autor de la obra?*

Por último, en un plano diferente al de la ficción, trabajar con testimonios y relatos biográficos o autobiográficos constituye uno de los recursos más potentes para la enseñanza sobre el Holocausto. Estos relatos permiten a los estudiantes interpretar lo que la persona vivió, cómo se sintió, qué cosas tuvo que afrontar, quién la ayudó, o los pequeños actos que la mantuvieron viva, para que puedan sentir mucho más cercana la experiencia del pasado. Los relatos en primera persona nos introducen al conocimiento de las propias vivencias. En la actividad de la página 222, por ejemplo, se presenta un fragmento de una sobreviviente del Holocausto que pudo contar su historia: Jana Gofrit. Este fragmento nos permite comprender el pasado desde la mirada de quien lo vivió.

Acercar a los chicos a un pasado traumático desde relatos personales permite trabajar la empatía, el respeto hacia el otro; poder pensar la resiliencia, la esperanza y la capacidad de superación de los sobrevivientes, y la solidaridad, el respeto y la entereza de aquellas personas que los ayudaron, como los Justos entre las Naciones, entre muchos otros valores.

Siempre hay que tener en cuenta que, aunque los relatos narran hechos reales, lo hacen desde una perspectiva particular donde entran en juego los recuerdos, los olvidos y las creencias del protagonista. Al abordarlos, se propone guiar a los estudiantes para que comprendan que cada testimonio es una pieza del rompecabezas, una mirada situada que nos ayuda a entender cómo los grandes acontecimientos impactaron en las vidas singulares, pero que siempre está mediada por la subjetividad de quien narra.

En relación con la actividad de integración

Para cerrar este capítulo —y una vez que los estudiantes hayan abordado los contenidos— se propone hacer nuevamente la rutina de pensamiento que se realizó al comienzo. Para eso, en primer lugar, será necesario recuperar y revisar esas primeras ideas sobre la Segunda Guerra Mundial. Luego, se invitará a completar de nuevo la rutina con el objetivo de analizar el cambio de sus ideas en torno a los conceptos trabajados. El docente podrá fomentar que los alumnos contrasten sus respuestas del inicio del capítulo y con las del cierre, de manera de pensar en torno a cómo y por qué han cambiado tras el desarrollo de las clases. Después, entre todos, se puede realizar un intercambio en el que se compartan las reflexiones, propiciando el respeto y la escucha en el aula.

Por otro lado, y como forma de sistematizar lo aprendido, se propone una consigna de escritura de epígrafes de las imágenes de la actividad inicial, que constituye una oportunidad

interesante de producir textos breves que dan cuenta de lo que los estudiantes ven y valoran en las fotografías.

Los epígrafes son los textos escritos que se ubican, generalmente, debajo o al lado de las imágenes, y pueden contener explicaciones u otro tipo de datos acerca de la imagen y su relación con el tema que ilustra. Para la escritura de epígrafes que acompañan las fotografías, será imprescindible que los estudiantes vuelvan a los textos leídos y a las actividades realizadas. Al mismo tiempo, el docente podrá realizar algunas preguntas que guíen esta actividad para que los estudiantes puedan realizar una descripción exhaustiva poniendo el acento en elementos que podrán ser de interés: *¿quiénes son los que aparecen retratados? ¿Qué elementos hay, además de las personas? ¿Cómo están vestidas esas personas? ¿Qué están haciendo? ¿Dónde?*

Recursos sugeridos

- Para enriquecer esta propuesta, se sugiere realizar la visita al [Museo del Holocausto](#), un espacio vivencial de la Ciudad de Buenos Aires que exhibe objetos, documentos y testimonios de sobrevivientes con el objetivo de educar a las nuevas generaciones y preservar la memoria. Se ofrece un recorrido que da cuenta del proceso de exterminio de seis millones de personas a manos de la Alemania nazi y sus repercusiones en la Argentina. Si no se puede realizar la visita al museo, se puede realizar un recorrido virtual 360° a través de su sitio web. El recorrido permite visitar de forma remota la totalidad de la exhibición permanente del museo.
- Para profundizar la enseñanza sobre el Holocausto se puede visitar [Yad Vashem, Centro Mundial de la Conmemoración de la Shoá](#), donde se encuentran materiales como testimonios, mapas y fotografías, entre muchos otros.
- Además, se recomienda realizar una salida didáctica al [Centro Ana Frank Argentina](#), donde los estudiantes podrán recorrer las salas del museo y la recreación escenográfica del escondite con el propósito de conocer y reflexionar sobre la vida de Ana Frank, una adolescente cuya historia permite aproximarse, desde una experiencia personal, a lo sucedido durante el Holocausto.
- Por último, se sugiere el trabajo con la [Declaración Universal de Derechos Humanos ilustrada](#), que fue creada y diseñada en una colaboración entre el artista Yacine Ait Kaci (YAK) creador de Elyx, el Centro Regional de Información de las Naciones Unidas (UNRIC), y la Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos –Oficina Regional Europa– (OACDH).

Capítulo 2. 1930-1973: cambios en la Argentina

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se pone énfasis en la historia de la Argentina entre 1930 y 1973. Para eso, se seleccionaron contenidos de los ejes *Las sociedades se transforman* y *Mi Buenos Aires querido* del diseño curricular.

Dentro del período que se aborda en este capítulo, se desarrollan hechos históricos nacionales que marcaron grandes cambios políticos, económicos y culturales. Se estudian los diferentes gobiernos de la época, las medidas que se tomaron para profundizar la democracia, la expansión de la educación en todos sus niveles, las políticas de industrialización de los distintos gobiernos y su impacto en la población, el surgimiento de la violencia política en nuestro país, los diferentes golpes de Estado y los cambios profundos en la vida cotidiana de los ciudadanos. Poder pensar este período permitirá que los estudiantes comprendan un pasado cercano que dejó improntas en nuestro presente.

Con respecto a la capacidad en foco, este capítulo se centra en la *autonomía para aprender*. Así, se proponen actividades de escritura de distintos tipos de textos que propician que cada estudiante pueda, cada vez con mayor autonomía, elaborar respuestas y construir explicaciones sobre los contenidos abordados.

En relación con la actividad inicial

Para comenzar la propuesta se presentan cuatro **discursos** de presidentes argentinos que gobernaron entre 1930 y 1973. La lectura de **documentos históricos** en la escuela, como los discursos políticos, es una actividad muy enriquecedora para que los estudiantes conozcan los hechos del pasado.

Los discursos como fuentes primarias brindan información valiosa porque permiten acercarse a las ideas de personas que intervinieron en algún proceso o suceso que queremos enseñar. Es necesario aclarar a los estudiantes que estos documentos reflejan un punto de vista sobre los hechos, que depende en gran medida de quién es el autor del discurso, en qué circunstancias se pronunció, a quién está dirigido y de qué modo. Así, para avanzar en el análisis de estas fuentes, se propone realizar, en un primer momento, consignas abiertas, que son una invitación general a leer cada fragmento para entrar en tema y comentar sin restricciones. Puede hacerse, por ejemplo, a partir de la pregunta *¿qué les llamó la atención?* Por otro lado, se proponen consignas globales que tienen una vinculación directa con el contenido a enseñar: *¿cuál es la posición que presenta cada orador? ¿Cuál es la intencionalidad que tenían esos discursos?* Estas consignas guían la lectura para establecer ciertas relaciones, aproximarse a una idea específica o reconstruir una posible explicación.

Para enriquecer esta actividad se sugiere, si se tiene la posibilidad, que puedan escuchar los discursos de los presidentes y así analizar el modo en que se expresa cada orador, la forma en que logra captar la atención del público, la manera de focalizar algunas ideas, las pausas que realiza, entre otros aspectos. Por último, es importante tener en cuenta que esta actividad se retomará a lo largo del capítulo, cuando se trabaje con cada presidencia.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

Para conocer esta parte de la historia de nuestro país, a lo largo del capítulo se presentan diversas fuentes de información, como fotografías, testimonios, propagandas, discursos, libros de la época, documentos jurídicos y cartas, que permiten acercarse a ese momento del

pasado. Ahora bien, la incorporación de **testimonios de primera mano**, como los de las páginas 237, 244 y 245, además del conocimiento de la historia de la Argentina, ayuda a los alumnos a entender la manera en que los hechos impactaron en la vida de los individuos.

Al mismo tiempo, los testimonios son fuentes primarias que poseen un contexto delimitado, constituyen la experiencia de una persona en un tiempo y espacio determinados. Poder contextualizar cada fuente resulta fundamental a la hora de la lectura y el análisis con los estudiantes, ya que son recursos para interpretar y que brindan el punto de vista de una persona singular, al igual que los discursos propuestos en la actividad inicial. Por esta razón, siempre es necesario validar estos testimonios contrastándolos con otro tipo de fuentes, tanto primarias como secundarias, por ejemplo, los textos explicativos. La lectura de los textos que se presentan a lo largo de estas páginas requiere de distintas intervenciones docentes antes, durante y después, con el fin de favorecer una mejor comprensión. Es importante planificar estas situaciones de lectura para anticipar los conceptos o el vocabulario de los textos que pueden ser más complejos y tener disponibles herramientas para reponer y explicar aquello que los textos no dicen o que asumen que el lector podrá reconstruir por sí mismo. Antes de la lectura, se sugiere compartir con los estudiantes el propósito del texto, indagar sus ideas previas sobre el tema y realizar una breve introducción sobre lo que leerán y la modalidad de trabajo que se llevará a cabo (lectura por parte del docente en voz alta, en pequeños grupos, en parejas, en forma individual). Luego, se realizará una primera lectura global para que los estudiantes tengan una idea general del contenido del texto.

En un segundo momento, se sugiere realizar una lectura más detenida, acompañada por intervenciones docentes que orienten la comprensión a través de preguntas. Esto implica detenerse en algunos pasajes para brindar explicaciones, establecer relaciones y aportar información que amplíe o complemente aquello que no está explicitado en el texto. Asimismo, puede ser necesario volver atrás en la lectura para recuperar expresiones clave que contribuyan a comprender mejor las ideas centrales. Mientras se lee, se sugiere respetar el léxico específico con el propósito de que los estudiantes conozcan el lenguaje propio de las disciplinas.

Después de leer, se recomienda propiciar intercambios que permitan analizar lo leído y compartir la información que se interpretó del texto. Es posible retomar las ideas centrales, establecer relaciones entre contenidos, favorecer la construcción de preguntas o construir explicaciones e ideas sobre el tema. En este momento, los alumnos podrán realizar una relectura del texto y volver sobre él las veces que sean necesarias para justificar, contrastar o corroborar ideas y resolver las consignas planteadas por el docente.

Por otro lado, las canciones también pueden ser una fuente muy potente para trabajar este período de nuestro país. El trabajo con este tipo de fuentes en Ciencias Sociales permite escuchar, leer, analizar y contrastar un relato con otras interpretaciones de la realidad analizada y requiere de una información adicional que permita su contextualización. Las canciones se realizaron en un contexto específico, con una intencionalidad determinada y dirigida a un público concreto. En este sentido, será importante el lugar del docente para ofrecer algunas informaciones acerca del contexto de la canción y, además, compartir preguntas y promover el

intercambio para que los estudiantes generen hipótesis: *¿en qué año se lanzó esta canción y qué estaba sucediendo en el país o en el mundo en ese momento? ¿A quiénes les habla el autor? ¿Qué palabras o frases se repiten? Si esta canción fuera una fotografía de la época, ¿qué imagen nos mostraría? ¿Por qué medios o en qué lugares se escuchan estas canciones?*

En relación con la actividad de integración

Para sistematizar lo aprendido, se propone que los estudiantes preparen una **exposición oral** en pequeños grupos.

Esta actividad tiene como objetivo que puedan reorganizar lo que saben para comunicarlo con un propósito y para un público determinado. Para que los chicos puedan enfrentarse a esta situación, será necesario que tengan oportunidades de participar como oyentes de distintas exposiciones orales, como las que prepara el docente, o de exposiciones de especialistas, videos documentales o conferencias grabadas, que servirán de modelos para aprender distintos aspectos de una exposición oral. Para favorecer la comprensión de los destinatarios es fundamental que el discurso sea ordenado, claro y preciso; se debe incluir información suplementaria, definiciones y ejemplos, y es imprescindible el apoyo a través de imágenes (fotografías, ilustraciones, mapas, esquemas). Cuando se prepara una exposición oral, además, es necesario planificar los distintos momentos: la introducción, el desarrollo y el cierre.

Para presentar el tema, los expositores deberán comunicar por qué hablarán de ese tema, utilizando diversas estrategias con la intención de despertar el interés del auditorio. Luego, se planificará el desarrollo en el que se desplegarán los distintos aspectos del tema, mostrando claramente las relaciones que pueden establecerse entre ellos, incluyendo explicaciones, definiciones y ejemplos. En este momento se podrá utilizar algún apoyo visual como gráficos, diapositivas, láminas o cuadros que favorezcan la comprensión, a la vez que ayuden a mantener la atención del auditorio. Por último, en el cierre se buscará realizar una síntesis de lo expuesto y la formulación de algunas conclusiones. Tanto durante la planificación como en el transcurso de la exposición, los estudiantes deberán recurrir a la escritura y a la lectura en distintas situaciones, por ejemplo: dejar por escrito el orden de los subtemas que exponer, anotar ejemplos interesantes para leer durante la exposición, registrar las ideas centrales para no olvidarlas cuando estén hablando, o preparar apoyos visuales para la comprensión del auditorio. Es importante que el docente los acompañe en estas situaciones en todo momento. Antes de la exposición puede sugerir ensayar para detectar dificultades, controlar el tiempo, regular el volumen de la voz, entre otras cosas; también podrá revisar las guías de apoyo que servirán como ayudamemoria. Durante la presentación, el docente puede intervenir acompañando en la presentación o realizando alguna pregunta que ayude a entender lo que se está diciendo o para profundizar algún tema.

Capítulo 3. La Argentina hacia el siglo XXI

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se presenta una propuesta orientada a acercar a los estudiantes a la historia argentina desde la década de 1970 hasta comienzos del siglo XXI, con especial énfasis en la consolidación del modelo democrático republicano en nuestro país y en el mundo, como forma de gobierno que garantiza la plena vigencia de los derechos humanos. Para eso, se seleccionaron contenidos del diseño curricular de los ejes *Las sociedades se transforman* y *Mi Buenos Aires querido*.

Entre los acontecimientos que se desarrollan en este capítulo se abordan la última dictadura, la guerra de Malvinas y los gobiernos democráticos que, a partir de 1983, sentaron las bases para construir una sociedad basada en el respeto, la libertad y la tolerancia con plena vigencia de los derechos y las garantías constitucionales. Esta historia reciente permite que los estudiantes comprendan los desafíos y las oportunidades que enfrenta la Argentina en el siglo XXI.

Además de los contenidos conceptuales, en este capítulo se proponen diversas actividades de lectura y escritura con el fin de que los estudiantes desarrollen la capacidad *autonomía para aprender*. A través de la lectura de diferentes fuentes de información (como textos expositivos, documentos, cartas, testimonios y noticias periodísticas) y de la escritura de titulares, conclusiones, listas de acontecimientos estudiados y breves textos explicativos, podrán aprender sobre la historia reciente de nuestro país.

En relación con la actividad inicial

Al comienzo del capítulo se propone la lectura de un breve **texto expositivo** que permite recuperar, por un lado, qué es un golpe de Estado, qué implica vivir en un Estado de Derecho y qué es la Constitución Nacional, y por otro, algunos saberes trabajados en el capítulo anterior vinculados con el período histórico de 1930-1973 en la Argentina. Luego, se propone una actividad en la que los estudiantes deben leer y analizar el **artículo 36 de la Constitución Nacional**.

Es importante tener en cuenta que este artículo se incluyó a partir de la reforma de 1994, por lo que será interesante reflexionar acerca de por qué se tomó la decisión de incluirlo y cuál es la importancia de que se establezca en la ley fundamental. Es probable que la lectura y la comprensión de documentos y textos jurídicos sea compleja, incluso para las personas adultas. Por ese motivo, la escuela resulta el ámbito apropiado para brindar la oportunidad de iniciar a los chicos en la interacción con textos como normas, leyes, acuerdos internacionales o convenciones. Estas fuentes reflejan la historia, las tradiciones y los acuerdos sistematizados producidos por la sociedad en contextos determinados. Desde esta mirada, y transversalizando con los contenidos de Formación Ética y Ciudadana, el conocimiento, el análisis y la comprensión de estas normativas están directamente vinculados a la formación ciudadana de los estudiantes. Se sugiere que, durante la actividad inicial, el docente acompañe la lectura reponiendo información, como vocabulario específico o aspectos relevantes de la historia que permitan aproximarse a esta herramienta normativa.

La lectura y la escritura ocupan un lugar destacado en las clases de Ciencias Sociales, ya que los temas y contenidos que se abordan requieren del análisis de la información incluida en distintas fuentes.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

A lo largo de este capítulo se proponen diversas situaciones de lectura y de escritura de fuentes de información como documentos, fotografías, cartas, testimonios, líneas de tiempo, noticias periodísticas y textos expositivos que permiten avanzar en la comprensión de cómo se indaga, se estudia y se explica en las Ciencias Sociales.

En la página 260 se propone una actividad con cuatro titulares de **noticias periodísticas** de diferentes diarios de nuestro país sobre el final del gobierno de De la Rúa hasta la asunción de Duhalde.

Ahora bien, ¿qué aportan las noticias periodísticas a la comprensión de diferentes hechos históricos? Son fuentes de información no ficcionales muy valiosas cuya lectura puede resultar desafiante para los alumnos porque, generalmente, ellos no son sus destinatarios y, además, tratan temas complejos de la actualidad social o política cuya comprensión exige un conocimiento del contexto en el cual se generaron.

Como actividad, se propone en primer lugar la lectura de los titulares, prestando atención a los copetes y a las fechas en las que salieron esas noticias. Luego, los estudiantes deberán elegir un titular y escribir el cuerpo de la noticia. Ante esta situación de escritura, los estudiantes se enfrentarán a distintas preguntas: *¿cuáles son los temas que se podrían incluir que sean pertinentes a la fecha en que se escribió la noticia?, ¿qué pasó el día anterior?, ¿quiénes estuvieron involucrados?* La fecha de la noticia es un dato fundamental, ya que en esa época en nuestro país el contexto cambiaba de un día para el otro. Por esta razón, es importante que el docente promueva situaciones previas en la que los estudiantes planifiquen la escritura antes de empezar la producción escrita. Pueden realizar una lista de lo que van a incluir en cada noticia, revisar que no estén relatando hechos que todavía no sucedieron, buscar y leer otras noticias de esa fecha, acordar el formato de redacción, entre otras cuestiones.

En relación con la actividad de integración

La actividad de integración de este capítulo tiene como propósito que los estudiantes puedan sistematizar los conocimientos que adquirieron a lo largo del recorrido de los capítulos 1, 2 y 3, y que puedan elaborar ideas fundamentadas respecto del tema abordado. Es una actividad que permite ordenar los hechos y procesos estudiados en una **línea de tiempo** histórica de 1929 a 2001.

Construir una línea de tiempo como herramienta de Ciencias Sociales permite reflexionar sobre el tiempo histórico a partir de dos conceptos fundamentales: la **cronología** y la **periodización**. Por un lado, la cronología tiene que ver con la sucesión de hechos que se consideran relevantes y supone un orden temporal y secuencial. Por otro lado, y en relación estrecha con

lo anterior, la periodización es la organización del tiempo en períodos que poseen aspectos comunes o criterios particulares. Por ejemplo, en la línea de tiempo nacional, el período ejemplificado corresponde al conocido como “Restauración conservadora” (1930-1943) que es inmediatamente posterior al de las “Presidencias radicales” (1916-1930). Si, en cambio, miramos la coyuntura internacional, el período de “Guerra Fría” define claramente un tiempo con características propias desde la Segunda Guerra Mundial hasta la caída de la URSS en 1991. Los estudiantes deben poder identificar estas características para comprender la importancia que tiene periodizar la historia como una forma de organizar el conocimiento y profundizarlo.

A la vez, las líneas de tiempo permiten trabajar las relaciones que se pueden establecer entre hechos y procesos históricos en distintos contextos. Para eso, se propone la producción de dos líneas de tiempo paralelas, una para la Argentina y otra para el mundo, lo que permite que los estudiantes puedan aproximarse a las ideas de *simultaneidad* y *multicausalidad* en la historia. Por último, se sugiere que, durante esta actividad, el docente propicie un intercambio entre todos que invite a la reflexión de lo aprendido durante los tres capítulos. Por ejemplo, se pueden reconocer los sucesos que dan inicio y cierre a cada capítulo o revisar el índice para reconocer la periodización utilizada en cada uno.

Recursos sugeridos

- Para profundizar el trabajo con este período se sugiere visitar el [Museo Malvinas](#), que expresa la memoria colectiva del pueblo argentino sobre las Islas Malvinas e islas del Atlántico Sur. Este museo reivindica nuestra soberanía a partir de argumentos históricos, geográficos y jurídicos, y presenta el largo recorrido del reclamo diplomático y pacífico desde la usurpación británica de las islas en 1833 hasta la guerra de Malvinas en 1982. También invita a conocer la geografía, la flora y la fauna de las islas, así como su historia político-cultural, por ejemplo, su relación con el rock nacional.

Capítulo 4. La globalización: un mundo interconectado

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se abordan contenidos nodales y de ampliación del eje *Espacio y sociedad* del diseño curricular en torno al concepto de **globalización**. El objetivo es que los estudiantes puedan analizar la realidad actual en la que se encuentran inmersos, especialmente en relación con sus vivencias cotidianas atravesadas por las comunicaciones y las tecnologías, como la experiencia de estar comunicados minuto a minuto. Luego, a partir de allí, se busca que puedan reflexionar sobre las relaciones económicas, culturales y políticas que se dan entre los países en la actualidad, en el marco de un mundo globalizado.

Para ello, en un primer momento se ofrecen recursos que facilitan la aproximación a diversos conceptos, como el de *globalización*, abordándolo desde múltiples aspectos. Esto incluye considerar el contexto histórico, la fragmentación y la deslocalización de la producción, y el desarrollo de nuevas tecnologías y comunicaciones. Por otro lado, se propone trabajar a partir

de la idea de *aldea global*, un concepto que explica cómo el mundo se ha transformado en una comunidad interconectada debido a que las personas pueden comunicarse al instante gracias a las tecnologías. Para concretar esto, se puede proponer que los estudiantes identifiquen bienes culturales que reconozcan como globales (por ejemplo, una cadena de comida rápida, música internacionalmente conocida o marcas de indumentaria) y los comparen con aquellos elementos propios de nuestra cultura, como el mate o el folclore. También es importante analizar el papel que juegan los Estados nacionales en esta nueva organización global y la constitución de tratados de libre comercio entre países o bloques regionales (como la Unión Europea, el Mercosur o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte), que constituyen las principales características de la globalización. Para ejemplificar estos conceptos, se desarrolla el caso de la cadena automotriz global, un tema de interés para los estudiantes por su presencia en la vida cotidiana. Además, se plantea el análisis de la participación de la Argentina en la producción de automotores y autopartes, y su relevancia en términos de producción, empleo y exportaciones. A lo largo de las actividades, se trabaja con fuentes secundarias como estadísticas, mapas temáticos, gráficos, ilustraciones y esquemas.

La capacidad en foco de este capítulo es la *resolución de problemas*, por lo que se proponen diversas actividades orientadas a que los estudiantes analicen las formas en que las distintas regiones del mundo se articulan a partir de la globalización, a través de la lectura e interpretación de información proveniente de diversas fuentes.

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial de este capítulo consiste en la observación y el análisis de un planisferio temático que muestra la distribución de los cables submarinos en todo el mundo, que se extienden a través de océanos y mares, y proporcionan conexiones a alta velocidad entre continentes.

Existen diversas maneras de representar la superficie terrestre y brindar información sobre los espacios geográficos; en este sentido, los mapas temáticos son herramientas clave en la enseñanza de Ciencias Sociales. Estos mapas permiten mostrar diferentes tipos de información geográfica, lo que facilita su interpretación y lectura rápida. Son representaciones de la realidad centradas en un tema particular. Esta actividad tiene como objetivo que los estudiantes se aproximen al concepto de *globalización* a través de problematizar cómo se articula y comunica el mundo con los cables subterráneos. Para enriquecer la situación de exploración y análisis del planisferio, se sugiere trabajar con la página web [Submarine Cable Map](#). En este recurso se puede acceder a un mapa interactivo de todos los cables submarinos que hay disponibles en la actualidad en el mundo. También cuenta con un buscador para localizar cualquier cable y obtener información sobre la longitud, el año de inauguración y los puntos de conexión entre países.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

Después de haber leído sobre el concepto de *globalización* y sus diferentes dimensiones, en la página 265 se propone la elaboración de un esquema. Como herramienta de estudio, el esquema permite recuperar y organizar los contenidos aprendidos hasta el momento. Luego de leer diversos textos explicativos, los estudiantes deberán realizar una producción escrita con el propósito de organizar la información, dejar registro de lo que comprendieron y poder recuperarlo en el momento necesario. La escritura a partir de este propósito permite realizar una síntesis que da cuenta de lo que se aprendió y, al mismo tiempo, profundizar y establecer relaciones entre los conocimientos sobre el tema que se está estudiando. Se sugiere llevar adelante esta tarea entre todos con acompañamiento del docente. El esquema podrá quedar en un lugar visible en el aula para retomarlo cuando sea necesario. Asimismo, se podrá completar o incluso modificar a medida que se avance en la propuesta, teniendo en cuenta que se trabajará con la lectura y en la interpretación de diversos esquemas a lo largo del capítulo (por ejemplo, en las páginas 270 y 271). A su vez, como herramienta de estudio, guiará el desarrollo de las distintas instancias de aprendizaje.

Por otro lado, a lo largo del capítulo se propone el trabajo con datos estadísticos. Cuando se trabaja con fuentes de información, es importante recordar a los estudiantes que es fundamental leer el título que señala de qué se trata, las referencias, algunas aclaraciones, así como la fuente de donde se obtuvo la información. Este último aspecto es central, ya que habla de la confiabilidad de los datos con los que estamos trabajando, y es indispensable saber quién los generó, ya que una fuente que no especifica el origen de los datos, o una página web cuyo autor se desconoce, no son fuentes de información confiables. Otra particularidad para tener en cuenta es el año en que se publican los datos para saber qué tan actualizados están. En la página 269, por ejemplo, se presenta un gráfico de barras sobre la evolución de la producción de vehículos a nivel global y por regiones en las últimas dos décadas. Será importante que el docente favorezca un análisis de este gráfico, que permita comprender entre todos la información que se representa y la forma en que está presentada. Estas dos cuestiones son importantes, porque no solo interesa que los estudiantes aprendan a leer gráficos de manera ordenada y sistemática, sino también que intenten sacar conclusiones a partir de la información analizada. Para eso, se pueden realizar algunas preguntas como: *¿qué información muestra el gráfico? ¿Qué representa cada color? ¿Y cada barra? ¿En qué unidades se expresan los datos?* Una vez que se analicen los gráficos en forma individual o en parejas, se comparten las respuestas a las consignas de la actividad. En esta instancia grupal, sería interesante ofrecer el espacio para que los estudiantes puedan plantearse nuevos interrogantes y para escribir entre todos un texto que explique cómo evolucionó la producción de vehículos en el mundo a partir de lo que analizaron en el gráfico, anticipándoles que ese texto se mejorará y completará más adelante con otros aportes. Estas situaciones de escritura son buenas oportunidades para estimular a los estudiantes en el uso del vocabulario específico y la comprensión de los contenidos abordados.

En relación con la actividad de integración

Como cierre, se propone una actividad de escritura de un informe con el propósito de sistematizar lo aprendido a lo largo del capítulo.

Producir un informe permite ordenar y estructurar los propios conocimientos y, al mismo tiempo, establecer relaciones entre los diferentes aspectos, apropiarse del léxico específico del tema y plantear problemas acerca de cómo distribuir la información (cómo introducir el tema, cómo organizar y articular los subtemas, qué escribir en la conclusión). Es responsabilidad del docente enseñar a producir este tipo de textos con un propósito claro y compartido por todos y, también, con un destinatario definido. Esta consigna de escritura apunta a reconstruir gran parte de lo trabajado con el objetivo de que los estudiantes sistematicen, reelaboren y transformen esos conocimientos en el proceso de hacerlos comprensibles para otros. Al mismo tiempo, son actividades que aportan nueva información para la evaluación de los aprendizajes. Ahora bien, esta propuesta de sistematización requiere que los estudiantes hayan tenido posibilidad de trabajar de forma sostenida en el tiempo con los contenidos abordados en el capítulo y, a su vez, de leer y analizar diversas fuentes de información. También es necesario contar con algunas producciones, como notas, conclusiones parciales, cuadros, esquemas y textos, que serán insumos sobre los que apoyarse para poder realizar la escritura. Durante la propuesta de escritura individual, es importante que el docente intervenga en forma constante para atender las dificultades que puedan surgir en la elaboración del texto. Además, se sugiere favorecer espacios para compartir reflexiones grupales acerca de cómo cada uno de los estudiantes va resolviendo las consignas de tarea, en la búsqueda de que pueda reconocer cómo se hace para recuperar las ideas trabajadas, establecer relaciones, sacar conclusiones, y organizar y sistematizar la información. Estos espacios también son maneras de ayudar a que los chicos comprendan que aprender no se restringe exclusivamente a la adquisición de contenidos disciplinares, sino también a estrategias para buscar información en distintos medios, sistematizar y elaborar explicaciones e interpretaciones.

Recursos sugeridos

- Para complementar y profundizar esta propuesta, se recomienda la lectura de la siguiente secuencia didáctica: GCABA. Ministerio de Educación. Dirección de Escuela de Maestros (2019). *Entre Maestros 2019, pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes - 7mo grado*.

Orientaciones para la enseñanza en Ciencias Naturales

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales constituye una perspectiva particular de mirar, conocer e interpretar el mundo, de pensar, hablar y hacerse preguntas sobre él. Su finalidad es que los estudiantes desarrollen conocimientos acerca de los objetos, fenómenos y procesos naturales desde una perspectiva científica.

Con el propósito de contribuir con esta finalidad, se han elaborado los libros escolares *Yo amo aprender* para ofrecer a los estudiantes diversos textos y actividades adecuados a su edad, que ponen en juego los principales contenidos propuestos en los ejes de Ciencias Naturales del nuevo diseño curricular.

En cada grado se presenta una serie de capítulos que contienen el desarrollo de los contenidos de Ciencias Naturales para el segundo ciclo. El presente material se elaboró con el objeto de explicitar los criterios utilizados para el diseño de los capítulos, orientar las intervenciones docentes y enriquecer las propuestas de enseñanza con recomendaciones y recursos.

Las orientaciones que se proponen a continuación “espejan” de manera general la organización de cada capítulo del libro escolar, ofreciendo recomendaciones didácticas para el trabajo con cada apartado.

Para cada caso se presentan, bajo el título “Contenidos y objetivos de aprendizaje”, los contenidos nodales, de ampliación y de articulación trabajados en el capítulo. Asimismo, se identifican los objetivos de aprendizaje que incluye el capítulo en relación con los presentes en el diseño curricular.

Se explicita también la capacidad en foco que se abordará en cada capítulo y se menciona brevemente en qué actividades se trabaja con mayor énfasis, vinculada con los contenidos de Ciencias Naturales más afines que permiten la sinergia con tal capacidad.

En el apartado “En relación con la actividad inicial”, se plantean sugerencias específicas que permiten problematizar los contenidos y explorar las ideas previas de los estudiantes acerca de las situaciones iniciales propuestas, que habilitan, a su vez, distintas vías de acceso al conocimiento científico escolar. A lo largo del grado y en el resto de los grados, se contempló la presencia de diversos puntos de entrada en las situaciones de aprendizaje iniciales, como juegos, experiencias corporales, actividades exploratorias o experimentales, problemas para resolver, análisis de imágenes, obras de arte, narrativas actuales o históricas y la observación del cielo, entre otros.

En este sentido, se menciona cómo la vía de acceso seleccionada en cada capítulo constituye una alternativa valiosa para el tratamiento de los contenidos. Asimismo, se mencionan el o los propósitos de esta actividad y, en ciertas ocasiones, algunas ampliaciones posibles. Con

frecuencia, se citan preguntas relevantes para explicitar su propósito y se mencionan algunas ideas o representaciones previas de los estudiantes que pueden ser un obstáculo para el aprendizaje de los modelos científicos escolares que se desean construir. Por último y como orientación didáctica específica del área, se plantea para todos los capítulos la necesidad de registrar las explicaciones e hipótesis iniciales de los estudiantes en torno al análisis de los fenómenos presentados, para revisitarlas periódicamente durante el trabajo con las actividades propuestas en cada capítulo.

A continuación, en la sección “En relación con los contenidos y actividades desarrollados”, y de forma específica para cada capítulo, se seleccionan tópicos de interés asociados. Esta selección puede responder a la centralidad de los contenidos o a la novedad que representan para el nuevo diseño curricular del área de Ciencias Naturales.

En este sentido, en cada capítulo pueden encontrarse las siguientes orientaciones:

- Explicaciones y aclaraciones sobre aspectos de los modelos científicos escolares abordados, que es necesario tener presentes para orientar los aprendizajes de los estudiantes.
- Ejemplos de ideas básicas que sirven de guía para orientar su construcción específica a través de las actividades propuestas.
- Sugerencias, explicaciones y ejemplos de intervención en ciertas actividades, sobre todo las exploratorias y experimentales, en cuanto al manejo de variables, testigos, uso de instrumental y formas de registro, entre otros.
- Recomendaciones precisas para el trabajo con actividades que pongan en juego las capacidades cognitivo-lingüísticas y las de indagación científica escolar, así como explicitaciones sobre otros aspectos didácticos incluidos en el diseño curricular propio del área (desarrollo científico nacional, Ciencia, Tecnología y Sociedad, naturaleza de la ciencia, etc.).
- Orientaciones específicas sobre qué tipo de intervenciones docentes es relevante realizar en el desarrollo de los contenidos y actividades, en la ampliación de ciertos contenidos que no están abordados en el capítulo o en la profundización de otros que sí se abordan, y en las posibilidades de articulación con otras áreas del currículum, entre otros.

En el último apartado didáctico, “En relación con la actividad de integración”, se presenta brevemente tal actividad y se menciona su propósito con el fin de traccionar la integración y la aplicación de los aprendizajes construidos a lo largo del capítulo. En estas actividades suelen mencionarse criterios de evaluación que pueden servir de referencia y su relación directa con al menos un indicador de logro acerca de los contenidos trabajados en el capítulo, presentes en el diseño curricular del área. Para finalizar, se plantea una reflexión que puede ser útil para guiar los procesos de metacognición, tanto con referencia a los modelos científicos escolares como al desarrollo de la capacidad en foco seleccionada para cada capítulo.

Por último, si bien a lo largo de los apartados anteriores probablemente se incluyeron vinculaciones con otros recursos didácticos, en “Recursos sugeridos” se presenta un breve menú de materiales y otros recursos que pueden utilizarse para ampliar y profundizar algunos contenidos trabajados, abordar algunas temáticas que no fueron tratadas y establecer articulaciones con otras áreas del currículum.

Capítulo 1. Relaciones y cambios en los ecosistemas

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se abordan algunos contenidos nodales correspondientes al eje *La Ciudad de Buenos Aires como un ecosistema* del diseño curricular. Los contenidos seleccionados proponen el estudio de las relaciones alimentarias y los cambios en los ecosistemas, situando su abordaje en la ecorregión Delta e islas del Paraná que, al igual que la ecorregión Pampa estudiada en sexto grado, conforma la provincia de Buenos Aires. Se consideran las redes y cadenas alimentarias como modelos que permiten representar las relaciones tróficas en esta ecorregión y en cualquier ecosistema. Asimismo, se aborda la relación entre la función de nutrición de los seres vivos, los ciclos de materiales y el flujo de energía. Además, se presentan otros ejemplos de relaciones inter e intraespecíficas y se privilegia el estudio de algunos cambios que pueden producirse en un ecosistema por diversas causas, tomando como caso particular la introducción de especies exóticas.

El contenido de ampliación seleccionado es la sucesión ecológica en el caso de la Reserva Ecológica Costanera Sur de la Ciudad de Buenos Aires que, además, se presenta como una interesante oportunidad de articulación con el área transversal de Educación Ambiental. En este sentido, es relevante considerar que se abordan casos de sucesión secundaria, es decir, situaciones en las que, en forma posterior a una perturbación (por ejemplo, los incendios), se desarrollan procesos de reconfiguración o conformación de una nueva comunidad de seres vivos. Esto, además de favorecer el tratamiento de un ejemplo concreto y situado de sucesión ecológica, permite el abordaje de su importancia para la conservación de distintas poblaciones de seres vivos que se encuentran en riesgo por diversas razones.

A través de este capítulo, se pretende que los alumnos logren analizar la dinámica de los ecosistemas estudiados a partir de la identificación de intercambios de materia y energía, así como de las transformaciones provocadas por acciones humanas a través del tiempo. También, se espera que logren interpretar las relaciones alimentarias de los ecosistemas trabajados a través de su modelización en cadenas y redes tróficas. La capacidad en foco que enmarca el desarrollo de la propuesta es *compromiso y colaboración*, a partir de la reflexión sobre situaciones que involucran el problema de la introducción de especies exóticas. Esta se recupera particularmente en la actividad propuesta en la página 287 y en la actividad de integración que se presenta en la página 289.

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial se presenta como una oportunidad para convocar a los estudiantes a explicitar sus ideas respecto de los contenidos que se abordarán en el capítulo. En este caso, se parte de un punto de acceso estético-fundacional a través de la exploración sensorial de imágenes y de preguntas sobre la ecorregión del Delta e islas del Paraná. Se propone la observación de tres imágenes que presentan su biodiversidad, acompañadas por consignas que invitan a la reflexión sobre los componentes, las interacciones y los cambios que pueden

presentarse en ese ambiente. La consigna b. se enfoca particularmente en indagar las ideas de los estudiantes sobre las relaciones de diversa naturaleza que pueden darse entre las distintas poblaciones de seres vivos. Frecuentemente, los niños piensan en términos de individuos y no en poblaciones de seres vivos que, por ejemplo, compiten por un recurso. Algunas de las relaciones que suelen explicitarse son aquellas vinculadas con la alimentación. Sin embargo, no es evidente en su razonamiento que integren ideas sobre alimentación y sobre energía. Como en este capítulo se desarrollan particularmente las relaciones alimentarias y su modelización a través de redes y cadenas, resulta relevante tener en cuenta algunas ideas que presentan los niños al abordar estos contenidos, con el fin de orientar la planificación de actividades en función de ellas. Por ejemplo, suelen pensar que los organismos más fuertes tienen más energía y la usan para alimentarse de los organismos más débiles, o considerar las cadenas alimentarias en términos lineales.

Es relevante que el docente estimule el registro de estos modelos iniciales conformados por ideas de los estudiantes para que a lo largo del trabajo con el capítulo puedan recuperarse en situaciones que las pongan en tensión, con el fin de construir nuevas explicaciones en las que se incorpore el conocimiento científico escolar aprendido.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

Tal como se ha mencionado, en este capítulo se pretende profundizar en el estudio de las distintas interacciones, en particular, las relaciones alimentarias y los cambios en un ecosistema.

En primer lugar, con el fin de abordar una de las ideas más frecuentes de los estudiantes respecto de la interpretación lineal de las cadenas alimentarias, se desarrolla la noción de *red alimentaria* (situada en la ecorregión del Delta e islas del Paraná) con la intención de ofrecer una oportunidad de representar la variedad de interacciones que se producen. Luego, se presentan las cadenas explicitando que, al estudiar las redes, se puede seleccionar un único recorrido que permite identificar con mayor claridad los niveles tróficos que las conforman. Será relevante que, al abordar estos modelos, se tengan presentes las siguientes ideas clave: las cadenas y redes alimentarias son útiles para representar las relaciones alimentarias entre los seres vivos que conforman una comunidad; el sentido de las flechas de las cadenas y redes indica la dirección en que circulan los materiales y la energía, a partir de señalar que una población de seres vivos es fuente de alimento de otra.

Al identificar y representar las relaciones alimentarias se favorece su vinculación con ciertas transformaciones sobre una cadena trófica estudiada. El docente puede realizar preguntas cuyas respuestas permitan establecer generalizaciones, como *¿qué niveles tróficos son más abundantes en esta región: productores, consumidores primarios o secundarios?*, para luego proponer ciertas situaciones problemáticas que permitan analizar efectos o transformaciones, tal como ocurre en el texto de la página 281: *“¿qué sucedería si se produce una sequía que afecta principalmente a las plantas de las que se alimentan los carpinchos?”*, en relación con la red presentada en la página 279. Frente a estas propuestas, es deseable que el docente dedique un espacio al intercambio con el fin de analizar las explicaciones que los niños ofrecen como respuesta.

Desde la página 281, se aborda la noción de *transformaciones de los ecosistemas en el tiempo*, a partir de la cual se introduce la sucesión ecológica primaria y secundaria. Tal como puede observarse en el desarrollo de los ejemplos abordados en el capítulo, se presentan casos de sucesión primaria y se hace especial hincapié en analizar la sucesión secundaria a partir de ejemplos concretos y situados. Así, se aborda el caso de los cambios debidos a los reiterados incendios forestales en la Reserva Ecológica Costanera Sur de la Ciudad de Buenos Aires. En este caso, al tiempo que se aborda la descripción de los cambios que pueden producirse como consecuencia del fuego, se plantea qué condiciones permiten el desarrollo de la sucesión secundaria a través del tiempo. Si bien en el texto se ofrecen imágenes que permiten comparar temporalmente distintos momentos de la reserva, es deseable que el docente guíe a los estudiantes a proponer preguntas investigables e hipótesis respecto de los cambios que pueden producirse. Del mismo modo, en sitios oficiales como el de la Reserva Ecológica Costanera Sur, se puede acceder a información actualizada de la reserva. Se sugiere acompañar a los estudiantes en la búsqueda y la selección de información que permita responder a las preguntas propuestas a partir de “reconstruir” la historia de un sitio que pueden visitar actualmente, y reconocer en este características comunes y diferentes de su origen. Estas actividades colaboran con recoger información sobre distintos indicadores de logro propuestos en el diseño curricular.

Hacia el final del capítulo, se propone analizar las transformaciones que se producen en los ecosistemas por acción de los seres humanos. Estas páginas se constituyen como una buena oportunidad para planificar actividades que dialoguen con el área transversal de Educación Ambiental, desde una perspectiva que permita comprender el impacto de las acciones negativas, así como la importancia de la intervención humana para la conservación de los ambientes. En la página 287, se pone el foco sobre la introducción de especies exóticas como una transformación provocada por nuestra especie. Allí se propone una actividad en la que se recupera la capacidad en foco de *compromiso y colaboración*. En este sentido, es esperable que la actividad cuente con un espacio de presentación a otros grupos de la misma clase o de otros grados, de modo que los estudiantes logren construir un mensaje claro dirigido a otros, que contenga su perspectiva en el marco de la educación ambiental.

En relación con la actividad de integración

La actividad de integración, presente en la página 289, incluye consignas que ponen en juego los contenidos y las capacidades que se abordaron a lo largo del capítulo. En particular, la primera consigna propone realizar una búsqueda de información guiada en la biblioteca de la escuela. En el caso de contar con internet, la búsqueda puede complementarse con distintos motores que favorezcan la comparación de fuentes. La información sobre la que se indaga debe ser sobre otra de las ecorregiones (diferente de la estudiada en este capítulo) que conforman la Ciudad de Buenos Aires. Para orientar la búsqueda y garantizar que se obtenga cierta información necesaria, en la página se ofrece una serie de preguntas guía. Asimismo, se invita a los estudiantes a organizar la tarea en grupos para favorecer el desarrollo del trabajo colaborativo de modo que todos los integrantes puedan abordar la búsqueda de

cierta información, para luego seleccionar las ideas más relevantes en función de las preguntas orientadoras y otras que pudieran generar interés. Es esperable que, durante el tiempo de búsqueda y selección de la información, el docente acompañe a los grupos en intercambios breves que les permitan orientar la tarea del equipo. Luego se propone que cada estudiante realice una síntesis explicativa de la información relevada y seleccione imágenes que puedan acompañarla.

En distintas actividades del capítulo y del manual, se propone a los estudiantes trabajar en la construcción de textos explicativos. En este sentido, sugerimos al docente visitar las orientaciones para la enseñanza correspondientes al diseño curricular, donde se ofrecen ejemplos concretos de bases de orientación para guiar la producción de este tipo de textos.

Finalmente, se propone una actividad para la revisión de las ideas propuestas por los niños al iniciar el capítulo, con el fin de analizar cómo las transformarían a partir de los modelos científicos escolares estudiados. Las consignas que conforman esta actividad permiten al docente obtener información sobre algunos indicadores de logro, por ejemplo, “busca de modo guiado o autónomo y selecciona información confiable y específica relativa a las hipótesis planteadas”, o “compara sus hipótesis iniciales, en base a la interpretación de datos e información, con el modelo científico escolar estudiado para aceptarlas o reformularlas y elabora conclusiones”.

Recursos sugeridos

- Se recomienda la lectura del [Diseño Curricular. Nivel primario. Segundo ciclo](#) en la sección de Educación Ambiental (página 474) y del [Diseño curricular. Nivel primario. Segundo ciclo. Orientaciones para la enseñanza y la evaluación](#). (página 109).
- También se propone visitar [Escuelas Verdes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires](#).
- Además, se sugiere analizar el informe sobre [Ecorregiones](#) elaborado por la Jefatura de Gabinete de ministros (2025), en el que se ofrece una síntesis de las características de cada ecorregión de la Argentina.
- También se puede visitar el sitio [Aves argentinas](#), en el cual se puede descargar material complementario sobre la Reserva Ecológica Costanera Sur y las especies que la conforman.

Capítulo 2. La función de relación en el organismo humano

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo, se espera que los estudiantes puedan explicar la coordinación, el control y la defensa del organismo humano considerando las relaciones estructura-función, así como valorar las prácticas saludables relacionadas con el sistema nervioso e inmune que favorezcan el cuidado integral del organismo humano. Para ello, se trabajan los siguientes contenidos del diseño curricular: las funciones y relaciones de las estructuras que conforman al sistema

nervioso que permiten la captación y transmisión de la información, así como la elaboración de respuestas; el sistema nervioso como coordinador de otros sistemas de órganos; los efectos tóxicos del alcohol sobre el sistema nervioso y la relación con las prácticas de cuidado y prevención; las funciones y relaciones de las estructuras que conforman al sistema inmunitario que producen procesos de defensa inespecíficos y específicos; la acción de las vacunas como medio de prevención de enfermedades infectocontagiosas en todas las etapas de la vida, a nivel individual y colectivo, junto al calendario obligatorio de vacunación y el desarrollo científico-tecnológico argentino en la producción de vacunas (como el ejemplo de “ARVAC Cecilia Grierson” para COVID).

Asimismo, en este capítulo se aborda la capacidad de *comunicación* en el marco de Ciencias Naturales. Se trabaja a partir de actividades en las que se requiere que los estudiantes expliquen un proceso de defensa en particular, por ejemplo, a una persona adulta (página 303) u otro proceso de los estudiados a un chico de su edad (página 307). Para este tipo de actividades es necesario reflexionar y revisar junto con los estudiantes las producciones teniendo en cuenta el destinatario.

En relación con la actividad inicial

La temática central del capítulo es la función de relación en el organismo humano. Esto es, la capacidad de captar estímulos, procesarlos y responder ante ellos. Si bien esta función se presenta en todos los seres vivos, aquí se centra en el organismo humano. Al igual que en el resto de los capítulos, la situación inicial plantea una serie de preguntas que permiten conocer las ideas previas de los estudiantes. Es necesario que reflexionen y reconozcan dichas ideas como puntos de partida para aprender más sobre los contenidos próximos por abordar. Respecto del sistema nervioso, resulta frecuente que los alumnos expliquen el camino de la información desde una parte del cuerpo (por ejemplo, un dedo) hasta el cerebro “a través de la sangre” o por medio de “tubitos llenos de sangre”. Los chicos no suelen considerar que el sistema nervioso permite la comunicación entre todas las partes del cuerpo y con el exterior, y asignan dicha función, en su mayoría, al sistema circulatorio y a la sangre como el único sistema de comunicación y transporte en su cuerpo. También podría suceder que mencionen “cablecitos” largos que recorren el cuerpo llevando información al cerebro. Por último, en relación con el sistema inmunitario, suelen plantear los procesos de defensa en términos de lucha y combate. También se piensa a las vacunas como las responsables de la inmunidad (sin embargo, desde que nacemos desarrollamos procesos de defensa y las vacunas, en particular, desencadenan y aceleran procesos de defensa específicos).

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

El modelo científico escolar del sistema nervioso contiene ideas relacionadas con la recepción de estímulos, el procesamiento de la información y la elaboración de respuestas, entre otras. En relación con los sentidos, en el capítulo se plantean actividades de exploración/acCIÓN para la visión y el tacto. Es deseable proponer otras actividades que pongan en juego al menos otro “sentido” tradicional y que los estudiantes puedan comunicar los resultados en

diversos lenguajes, por ejemplo, mediante dibujos, maquetas, textos escritos o diagramas. Las actividades propuestas deben permitirles también hacer predicciones y tomar decisiones sobre qué hacer, por ejemplo, predecir respuestas del sistema nervioso ante ciertos estímulos (como sonidos muy fuertes u olores muy penetrantes) y tomar precauciones al exponerse a ellos. Además, es importante detenerse en las diferencias entre sensaciones y percepciones, así como en la captación de los estímulos del interior del organismo, profundizando con ejemplos la interocepción y la propiocepción, ya que suelen ser los sentidos menos conocidos por los niños.

A medida que se trabajan los contenidos a lo largo del capítulo, se apunta a que los alumnos construyan paulatinamente la idea del sistema nervioso como otro sistema de comunicación y empiecen a referirse a este de forma independiente del circulatorio.

Por otra parte, se plantea una plaqueta sobre la conexión del sistema nervioso con los otros sistemas. Es un contenido muy interesante y relevante de tratar para contribuir a la comprensión del sistema nervioso como sistema que controla y coordina todo el organismo. Respecto de la articulación con las áreas transversales, el estudio del sistema nervioso se presenta como una oportunidad para trabajar prácticas preventivas en torno al consumo de sustancias, en particular el alcohol. Poner en evidencia los efectos irreversibles del alcohol en el funcionamiento del cerebro, por ejemplo, puede ser útil para generar un intercambio sobre las prácticas que hacen bien y contribuyen al cuidado de todo el organismo.

Respecto del sistema inmunitario, será necesario apelar a situaciones cotidianas que permitan iniciar el tratamiento de los procesos de defensa y evitar plantear en forma permanente la analogía de la “batalla” que se desencadena en el interior del organismo, con “monstruos y soldados”. Es importante no presentar a las bacterias y los virus, por ejemplo, con características humanas: con ojos, boca, nariz, pelo, brazos o piernas y con capacidad de pensar y hablar. En el caso de las bacterias, se puede introducir la idea de *célula* y algunas de sus características y, sobre todo, señalar que son los componentes que forman los órganos, los sistemas del organismo y todos los seres vivos.

Por otro lado, es interesante pedir a los estudiantes el calendario de vacunación y analizar las vacunas más recientes y las próximas que tendrán que aplicarse, y reflexionar sobre su cuidado e importancia. Por último, una línea propuesta en el diseño curricular propia del área está relacionada con el abordaje de algunos desarrollos científicos de nuestro país, para que los estudiantes conozcan la importancia de la investigación científica nacional y cómo contribuye a la ciencia internacional. Por eso se plantea el ejemplo del desarrollo de la vacuna ARVAC y, con ello, la búsqueda de información sobre una científica argentina, de modo de poner en valor la contribución relevante de los aportes científicos hechos por las mujeres.

En relación con la actividad de integración

La actividad de integración apela a que los estudiantes expliquen dos fenómenos particulares vinculados con los sistemas estudiados. Para andamiar sus explicaciones se ofrece un esquema que ordena y estructura los principales procesos vinculados al sistema nervioso.

A partir de ese modelo, se les pide que apliquen un esquema similar para la elaboración de una explicación referida al sistema inmunitario. Asimismo, se plantea una consigna de metacognición, que es relevante para que los chicos puedan revisar sus representaciones iniciales y tomar conciencia de sus avances en las explicaciones sobre las situaciones presentadas desde una perspectiva más cercana a los modelos científicos escolares estudiados.

Recursos sugeridos

- Para ampliar algunos aspectos referidos al sistema nervioso, como el procesamiento de la información en el cerebro, se pueden trabajar algunos fragmentos del video [“Sistema Nervioso. Sistemas. El Cuerpo Humano”](#), de Canal Encuentro.
- Para trabajar el rol de las mujeres en la ciencia, en particular en nuestro país, se sugiere el caso de los estudios y el trabajo realizado por Cecilia Grierson a través del video [“Se dice de mí: Cecilia Grierson”](#), de Canal Encuentro.

Capítulo 3. Los astros vistos desde el espacio

Contenidos y objetivos de aprendizaje

Este capítulo aborda algunos de los contenidos nodales del eje *La Tierra: un lugar en el universo*, acerca de los movimientos de la Tierra, el Sol y la Luna, para explicar los fenómenos del día y la noche, las estaciones y las fases lunares.

El estudio de estos movimientos puede efectuarse desde distintas perspectivas. Por esto, se comienza ampliando el tema de la relatividad del movimiento, que fundamenta la descripción y la explicación de los fenómenos astronómicos desde distintos puntos de referencia, es decir, la equivalencia entre las explicaciones que consideran a la Tierra inmóvil (mirada topocéntrica) y las explicaciones que consideran al Sol inmóvil (mirada heliocéntrica). En las primeras, los observadores se sitúan fijos a Tierra. En las segundas, la observación se sitúa fuera de la Tierra. Esta perspectiva, a diferencia de la topocéntrica, requiere de un salto conceptual, pues no es posible de considerar para las personas en su vida cotidiana.

Finalmente, se abordan las distancias y escalas más allá del Sistema Solar, introduciendo la Unidad Astronómica (UA) y el año luz, así como la ubicación de la Tierra en la Vía Láctea y la existencia de otras galaxias y exoplanetas.

La capacidad en foco abordada es la *comunicación*, que se despliega en las diferentes actividades propuestas a lo largo del capítulo a partir del desafío de elaborar textos explicativos y presentaciones para un canal de *streaming* especializado en ciencias naturales.

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial se plantea a partir de un punto de acceso estético en el cual se propone a los estudiantes imaginar cómo se verá desde el espacio exterior aquello que están habituados a ver desde la superficie de la Tierra. Seguramente los alumnos tengan diversas

representaciones provenientes del cine, las series animadas y otros productos culturales. Algunas de ellas serán más realistas que otras, o tendrán algunos elementos de fantasía mezclados con los realmente existentes. En esta actividad de inicio se propone que sean explicitados y puestos en juego, de manera que luego puedan ser retomados durante el trabajo y al finalizar con los contenidos del capítulo.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

El desarrollo de los contenidos se despliega en todos los casos retomando la perspectiva topocéntrica ya trabajada en cuarto y quinto grado, para luego saltar conceptualmente a la perspectiva heliocéntrica. Este recorrido se presenta así para cada uno de los fenómenos. De esta manera, en el caso de las estaciones, primero se retoma su explicación según el movimiento del Sol en el cielo a lo largo del año (perspectiva topocéntrica) para luego desarrollar la explicación de este mismo fenómeno, pero según el movimiento de la Tierra alrededor del Sol (perspectiva heliocéntrica). La variación de las estaciones no se debe a la cercanía o la lejanía de la Tierra al Sol (ya que la órbita es casi circular), sino a cómo la inclinación del eje de rotación terrestre afecta la intensidad con que inciden los rayos solares en diferentes hemisferios a lo largo del año. Para abordar esto, se sugieren modelizaciones a escala utilizando materiales como una linterna y una pelota para simular la traslación y la inclinación del eje. Esta actividad permite mostrar que tanto la traslación como la rotación de la Tierra inciden en la sucesión de las estaciones a lo largo del año.

El estudio del ciclo lunar también se aborda desde ambas miradas, haciendo foco en la perspectiva externa a la Tierra. El cambio diario se explica por su rotación, y las fases (cambio en el aspecto visible de la Luna) se explican por la traslación de la Luna alrededor de la Tierra y su posición respecto del Sol. En las representaciones bidimensionales (dibujos o imágenes) se suele ver que la Luna queda alineada con la Tierra y el Sol dos veces al mes. Esto no es lo que sucede en la realidad, puesto que la Luna se ubica un poco por encima o por debajo de la línea imaginaria que une la Tierra con el Sol. Esto no es posible de representar con claridad cuando solamente se cuenta con las dos dimensiones de los dibujos o esquemas en un plano. Entonces, para abordar estos contenidos, se requiere modelizar con objetos reales (tridimensionales) el movimiento de la Luna y la Tierra, dado que es necesario su movimiento en el espacio tridimensional para poder visualizar claramente la inclinación de la órbita lunar respecto a la terrestre.

Finalmente, el capítulo define las unidades de medida necesarias para distancias dentro y fuera del Sistema Solar (UA y año luz respectivamente), y sitúa a la Tierra y al Sistema Solar dentro de la Vía Láctea, una galaxia espiral que no es el centro del universo. También se introduce la existencia de otras galaxias, el universo observable y los exoplanetas.

En relación con la actividad de integración

La actividad de integración permite poner en juego los contenidos desarrollados y la capacidad de *comunicación* mediante la realización de una reunión de trabajo para el canal de *streaming*.

Los estudiantes deben trabajar en grupo para elaborar presentaciones que describan y expliquen los fenómenos astronómicos (día y noche, estaciones, fases lunares, eclipses, los astros) desde las miradas topocéntrica y heliocéntrica. Se les pide que piensen en la presentación (afiches, videos, entre otras), elaboren guiones y busquen información adicional en fuentes confiables. Es importante que el docente pueda aportar criterios para la identificación de la confiabilidad de una fuente disponible en internet. Algunos de ellos son la identidad o las credenciales de quien publica el contenido (si es o no un especialista en el tema y qué respaldo institucional tiene), la fecha de publicación de la información y por lo tanto su actualidad o no, la objetividad de la fuente (que no responda a intereses particulares y específicos), y que en lo posible se verifique que la información se presenta en más de una única fuente.

Finalmente, se propone que los estudiantes elaboren una guía de preguntas para la realización de una entrevista a un especialista en astronomía. En este caso, se sugieren intervenciones que apunten a que las preguntas sean pertinentes en relación con los temas vistos en el capítulo. Por ejemplo, una pregunta acerca del origen del Universo podría resultar de interés para los alumnos, pero no se relaciona específicamente con los temas expuestos. Es recomendable entonces que la formulación de las preguntas esté contextualizada en una relectura de algunas secciones específicas del capítulo.

Recursos sugeridos

- Se sugiere consultar los siguientes videos para la realización de las modelizaciones de los movimientos de los astros. Si bien algunos de ellos están en inglés, se pueden activar los subtítulos con traducción automática desde la aplicación de YouTube.
 - [“¿Por qué se producen las estaciones?”](#).
 - [“Moon Phases Demonstration”](#).
 - [“STEM Unplugged: How to Build a Moon Model to Study Lunar Phases”](#).

Capítulo 4. La energía y sus transformaciones

Contenidos y objetivos de aprendizaje

Este capítulo aborda algunos de los contenidos nodales del eje *Las transformaciones de los materiales y la energía en la vida cotidiana*. Se presenta la energía y su rol fundamental en la producción de cambios en objetos y sistemas. Se propone que los estudiantes logren caracterizar la energía como una magnitud e identificar sus diversas formas (cinética, potencial gravitatoria, térmica, química) y comprender sus transformaciones. Finalmente, el capítulo introduce la clasificación de las fuentes de energía en renovables y no renovables, como los combustibles fósiles, la energía eólica, hidráulica y solar.

La capacidad en foco de este capítulo, *compromiso y colaboración*, se pone en juego en las diferentes situaciones problemáticas y experimentales que se presentan como desafíos para resolver de manera grupal. En ellas se promueve que los estudiantes generen acuerdos para

formular hipótesis, las pongan a prueba experimentalmente, comparen resultados y elaboren conclusiones en relación con los modelos científicos escolares.

En relación con la actividad inicial

La actividad inicial se basa en un punto de acceso experiencial que invita a los estudiantes a reflexionar sobre una situación cotidiana: un apagón o corte de luz. Se utiliza la imagen de velas y un reloj digital funcionando durante el corte eléctrico para que los alumnos deban poner en palabras sus intuiciones acerca de que algunos artefactos no necesitan de suministro de energía de la red eléctrica. Se espera que puedan identificar que obtienen energía de otras fuentes, aunque posiblemente no logren aún reconocer claramente cuáles son, o bien las nombren de manera ambigua o incompleta. Por ejemplo, en el caso del reloj, los alumnos dirán que sigue funcionando porque tiene pilas. Se les podrá repreguntar entonces qué es lo que aportan las pilas en este caso.

Se sugiere que el docente guíe el registro de las ideas iniciales de los estudiantes, especialmente sobre el significado del término *energía* y cómo lo utilizan en sus explicaciones, incluso solicitando dibujos para que representen qué es la energía para ellos. Este registro permitirá, al finalizar el capítulo, contrastar sus concepciones iniciales y analizar cómo cambió su comprensión de este concepto.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

En este capítulo se busca caracterizar la energía como una magnitud que permite describir cómo se producen los cambios, tanto en fenómenos naturales (avalanchas, relámpagos) como en los artificiales. Para ejemplificar que la energía es una magnitud se recomienda trabajar con las etiquetas de alimentos envasados. Allí se utilizan sus unidades de medida (kilocalorías y kilojoules), lo cual permite comparar el aporte energético de diferentes productos, siempre y cuando se considere la misma cantidad (por ejemplo, porciones de 100 g). Si bien se enfatiza en las unidades de medida de la energía, también se desarrolla que esta está asociada, a su vez, con otras magnitudes que también tienen sus propias unidades de medida. Estas son las que identifican las diferentes formas de energía. Es importante orientar la distinción entre ellas para que los estudiantes logren reconocer sus diferencias. Por ejemplo, la energía térmica y la energía química se asocian con magnitudes propias de las partículas que componen los materiales. En el primer caso se trata de su movimiento, y en el segundo, de las fuerzas que las mantienen unidas.

Tanto la energía cinética como la potencial gravitatoria se asocian a magnitudes propias del movimiento: rapidez y altura, respectivamente. Estos son los conceptos que se ponen en juego en la actividad experimental que propone estudiar el movimiento de una pelota al rebotar en el suelo. Se espera que los estudiantes puedan explicar que la pelotita llegará casi a la misma altura inicial en el primer pique, y luego será paulatinamente menor en los subsiguientes. Esto ocurre porque la energía se transforma en calor en pequeñas cantidades, cada vez que la pelota interactúa con el suelo y también debido a su fricción con el aire. Esto depende del

material de la pelota. Por esto es posible que, según cuál utilicen, la altura alcanzada en cada pique disminuya más rápidamente en algunos casos.

La actividad de la hamaca es similar a la de la pelota. La altura a la que llega depende de cuánta energía se transfiera en forma de calor cuando se produce rozamiento con el aire. Además, el caso en que es impulsada por un agente externo puede interpretarse como una cierta cantidad de energía cinética que es aportada al sistema. Esto es lo que explica que se incremente la altura alcanzada.

El uso de simuladores digitales, si bien son llamativos por su interactividad, tiene mayor potencialidad didáctica debido a que permite acceder a representaciones dinámicas de algunos de los modelos que se presentan en el capítulo y complementan los dibujos y esquemas estáticos de las imágenes.

En relación con la actividad de integración

En la actividad de integración se presentan tres problemas, con el propósito de que los alumnos puedan poner en juego los contenidos desarrollados y la capacidad de compromiso y colaboración durante su resolución en diferentes instancias tanto grupales como individuales, mediante consignas específicas de comparación y contrastación de las respuestas entre pares.

En el primer problema se propone una situación de transformación de energía cinética en eléctrica. En el segundo problema se espera revisar y complejizar las respuestas de la actividad inicial. En el tercero se promueve que analicen lo efectuado en la actividad experimental de la página 330, poniendo especial atención en la relación entre las hipótesis y los resultados. Además, se pide revisar si se utilizó alguna herramienta para registrarlos, como tablas, cuadros o gráficos. En caso de que no se hayan sido utilizados en primera instancia, se puede aprovechar para introducir su elaboración.

Recursos sugeridos

- Se recomienda el uso de simuladores digitales del sitio [Phet](#) que pueden utilizarse en línea o en dispositivos móviles. Allí se encuentra la simulación mencionada en la página 331, y otras que pueden ser utilizadas dentro de la misma temática:
 - [“Energía en la pista de patinaje: Intro”](#) (utilizar solo la parte “Intro”).
 - [“Generador”](#).

Capítulo 5. Las transformaciones de los materiales

Contenidos y objetivos de aprendizaje

En este capítulo se desarrollan los contenidos nodales correspondientes a las transformaciones o reacciones químicas, entendidas como procesos en los cuales los materiales iniciales se

transforman en otros con propiedades diferentes, y se distinguen de los procesos físicos. Se comienza abordando el ciclo de vida de ciertos materiales, y se introduce la relación entre el ritmo de consumo y el tiempo de regeneración, en articulación con Formación Ética y Ciudadana.

Se presentan ejemplos de reacciones químicas cotidianas en las que se libera o se absorbe energía, los procesos de corrosión, la combustión completa e incompleta, y la cocción de algunos alimentos. El objetivo del capítulo es que los estudiantes reconozcan las transformaciones químicas y las diferencien de los procesos físicos, como las mezclas y los cambios de estado. La capacidad en foco que se desarrolla es la de *compromiso y colaboración* a partir de propuestas que invitan a asumir distintos roles. Por ejemplo, en la actividad de la página 346 se pretende el establecimiento de consensos para la identificación de qué variables se investigan en la experiencia de la misma página y cuáles se podrían modificar. El trabajo con esta capacidad se recupera en la actividad de integración presente en la página 349, en la que se propone a los estudiantes diseñar una infografía colaborativamente para comunicar lo aprendido.

En relación con la actividad inicial

El punto de acceso propuesto es el estético-fundacional. Se ofrecen cuatro imágenes con el fin de indagar las ideas de los estudiantes acerca de las transformaciones químicas. Por ejemplo, en el primer caso se interroga acerca de un fenómeno natural cotidiano como la oxidación de la palta. En este sentido, resulta interesante brindar un espacio para conversar sobre la función de la cáscara y los cambios que se producen en su ausencia a partir de la interacción entre el fruto y el aire. Otra imagen muestra el color rojizo por sectores de algunos clavos y no de la cuchara o del recipiente, dando espacio a las primeras discusiones acerca de si todos los metales se oxidan o cómo creen que lo hacen. Finalmente, una imagen de hojas amarillentas-anaranjadas de árboles puede brindar la oportunidad de discutir acerca de si su caída en las escaleras produjo un cambio (en este caso, físico), pero no la transformación de los materiales que forman las hojas.

Ante la pregunta *¿qué se necesita para mantener una fogata encendida?*, es habitual que los estudiantes respondan los leños, las maderas, el carbón u otro combustible, producto de la observación directa de la imagen. Menos frecuentemente se mencionan el oxígeno del aire o la chispa inicial, factores necesarios para que ocurra el proceso de combustión. Es muy relevante solicitar a los estudiantes el registro de las respuestas, ya que ofrecerá la oportunidad de revisar las ideas iniciales en futuras actividades. En este momento inicial es frecuente que surjan menciones confusas, como la combinación o mezcla de materiales. Es muy probable que, al comenzar, no identifiquen o no tengan registro de la formación de sustancias nuevas, algunas visibles, con propiedades diferentes de las iniciales.

En relación con los contenidos y actividades desarrollados

A lo largo del capítulo se propone un enfoque gradual y espiralado para abordar el concepto de *transformación química de los materiales* y su diferenciación con los cambios físicos. Se comienza con la comparación entre el rasgado y el arrugado de una hoja de papel (cambio

físico) y su quema, para identificar la aparición de nuevos materiales en el segundo caso: el carbonizado que forma parte de las cenizas, el humo blanquecino que contiene sustancias sólidas y gaseosas en una mezcla heterogénea, así como la percepción de olor a quemado. Por el contrario, en el primer caso no hay cambios en la celulosa. Se propicia la posibilidad de que los estudiantes formulen hipótesis sencillas y puedan explicar algunos fenómenos elegidos que ocurren en la naturaleza o en la vida cotidiana.

En la página 338, la discusión de transformaciones que sufren algunos materiales en contacto con el aire pretende distinguir los materiales iniciales de los que se generan a partir de ellos. Se introducen los términos *reactivos* y *productos*, respectivamente. En la página 339, se explora la transformación de la lana de hierro con control de variables. Inicialmente, se proponen preguntas para registrar las hipótesis sobre lo que los estudiantes creen que va a ocurrir en cada caso. Las observaciones y las diferentes formas de registro permiten centrarse en qué componentes del ambiente actuaron en cada caso para la revisión o la ampliación de las hipótesis iniciales. La socialización de las descripciones puede dar lugar a expresiones tales como “se oxidó” o “se manchó”. Los estudiantes pueden enriquecer su vocabulario, por ejemplo, si se incorporan términos como *herrumbre* para referirse a ese sólido de color pardo que se forma sobre el hierro, o el de *corrosión* para explicar el proceso.

El capítulo continúa con más ejemplos, como la lectura de una receta para la elaboración de caramelo y la distinción de algunas transformaciones físicas y químicas que ocurren en ese proceso. Por ejemplo, el azúcar cambia de estado al fundirse, pero sigue siendo azúcar. Luego, con la aparición del color amarronado, el desprendimiento de agua y el aroma dulzón se pueden distinguir los productos de esa transformación química. A medida que continúa el calentamiento, se observan cambios adicionales, como la aparición de un sólido negro y con olor a quemado, lo que ejemplifica una transformación química.

Más adelante en el capítulo, se aborda la *reacción de combustión* (completa e incompleta), un proceso de oxidación rápida. Si bien es cercano al entorno de los alumnos, el tratamiento de este tipo de reacciones suele evidenciar algunas vacancias. Por ejemplo, es probable que no tengan en cuenta el oxígeno del aire como reactivo, que desconozcan algunos combustibles en diferentes estados de agregación o les cueste reconocer cuáles son los productos de la combustión, como el dióxido de carbono y el agua en estado gaseoso.

La actividad experimental de la página 344 propone, sencillamente, la observación del encendido de un fósforo por parte del docente para que los estudiantes reconozcan las características de esta transformación. Es imprescindible compartir las normas de seguridad y la responsabilidad de seguirlas para el cuidado personal y el de los demás como parte crucial en la práctica experimental. Preguntas del estilo *¿por qué creen que el fósforo se enciende por la “cabeza” y no por la madera? ¿Por qué creen que es necesario raspar la cabeza del fósforo para que encienda? ¿De qué colores esperan que sea la llama?* permiten explicitar las hipótesis iniciales de los estudiantes. Con esta actividad, se pretende que se establezca una comparación entre el antes, el durante y el después del cambio. En la página 346, se plantea una actividad experimental para identificar los factores indispensables de la combustión.

Finalmente, se propone otro ejemplo de transformación química mediante la elaboración de un matafuego casero a partir de la cual uno de los productos obtenidos en la reacción propuesta es el dióxido de carbono que, al ser no combustible, apaga el fuego.

En relación con la actividad de integración

Uno de los propósitos importantes en la enseñanza de las Ciencias Naturales es promover la comunicación. En la actividad de integración que se desarrolla en la página 349, se plantea el diseño y la elaboración de una infografía para comunicar ideas acerca de la noción de transformaciones químicas. Además, se ofrecen opciones de temáticas relacionadas con los contenidos desarrollados a lo largo del capítulo en diversos contextos y se orienta el proceso en el marco de la capacidad en foco *compromiso y colaboración*. Para ello, se propone a los estudiantes que acuerden qué aspecto de la temática desean abordar, registren los criterios que guían sus decisiones y los recursos adicionales que podrían incluir, como noticias, videos o imágenes. Este paso en la actividad también permite identificar algunas ideas iniciales persistentes en la selección de imágenes confusas o videos con algunos errores conceptuales. Por ejemplo, al tratar la combustión incompleta en los hogares, los estudiantes deben asegurarse de que las imágenes de las llamas correspondan al tipo de transformación química elegida, para evidenciar, así, uno de los indicadores de logro: “Distingue la combustión completa de la incompleta según los productos y el color de la llama que generan”.

Finalmente, se propone un espacio de reflexión y registro del plan trazado; por ejemplo, si fue eficaz, si modificarían roles o ajustarían los materiales y tiempos o cómo conectan la información buscada con la estudiada en el capítulo.

Recursos sugeridos

- [Estudiar y aprender. Nivel Primario](#) de séptimo grado (2022) contiene más ejemplos de transformaciones químicas sencillas y actividades en las páginas 99 a 104.
- Para complementar la actividad del matafuego casero de la página 348, se puede ver el video [“Un airbag casero”](#) y detenerlo convenientemente para resolver las preguntas planteadas en esa actividad.

Camino a la Secundaria

Propuesta de articulación con el nivel secundario

El camino a la escuela secundaria constituye un momento clave en el desarrollo de la autonomía adolescente. Elegir una escuela implica mucho más que optar por una institución: supone comenzar a tomar decisiones sobre el propio futuro, reconocer intereses personales y proyectarse en nuevos entornos de aprendizaje y vínculos. En esta etapa, los alumnos atraviesan procesos de construcción de identidad y búsqueda de sentido, por lo que el acompañamiento de las familias y de la escuela resulta fundamental.

Acompañar las proyecciones y los logros de los niños es una oportunidad valiosa para los docentes y las familias: permite reconocer el esfuerzo de cada estudiante y celebrar los avances para fortalecer su confianza en las propias capacidades. Cuando los adultos valoran los pequeños logros y comparten sus expectativas de manera positiva, contribuyen a que los niños desarrollen motivación, autonomía y entusiasmo por aprender. Estos momentos de reconocimiento y diálogo ayudan a construir un vínculo afectivo y educativo que sostiene el crecimiento personal de cada estudiante.

Orientaciones del marco normativo de la Educación primaria para desarrollar proyectos de articulación con el nivel secundario

El Régimen Académico de Nivel Primario (2024) y el nuevo Diseño Curricular (2024) destacan la importancia de implementar acciones sistemáticas de articulación con el Nivel Secundario para acompañar y enriquecer el pasaje escolar. Ambos documentos subrayan la necesidad de asegurar una transición gradual y cuidada, que contemple las características individuales y grupales de los alumnos. Para ello, se recomienda desarrollar proyectos que ofrezcan información clara sobre el nivel secundario —sus modalidades, orientaciones, organización institucional y formas de evaluación— y ayuden a los alumnos a reconocer similitudes y diferencias con su trayectoria en la primaria.

Los marcos normativos proponen iniciar este trabajo desde sexto grado, con el fin de fortalecer la autonomía, promover prácticas de estudio más avanzadas y ampliar el conocimiento disponible sobre las opciones de escolaridad. Un abordaje temprano facilita que los alumnos relacionen esa información con sus intereses personales y desarrollen criterios sólidos para tomar decisiones informadas al momento de elegir una escuela secundaria.

En esta línea, resulta valioso que las instituciones generen proyectos de articulación con escuelas secundarias del entorno, tales como visitas, encuentros con docentes y estudiantes del nivel, actividades interáreas o proyectos compartidos que permitan explorar modalidades y orientaciones. La planificación de estas acciones puede distribuirse entre docentes de

grado, MACTE o Coordinadores de Ciclo, docentes de materias especiales, EOE y equipos directivos, promoviendo un trabajo colaborativo que fortalezca el acompañamiento de las trayectorias.

Las propuestas institucionales de articulación deben combinar el acceso a información sobre el nivel secundario con instancias de autoconocimiento y orientación, invitando a los alumnos a reflexionar sobre sus intereses, capacidades, metas y formas de aprender. En sexto grado se sugiere priorizar la exploración y la identificación de intereses; en séptimo, avanzar hacia la toma de decisiones y la construcción de propósitos vinculados a la elección de la escuela. Para asegurar continuidad, estas acciones deben integrarse en distintos espacios curriculares y no presentarse como intervenciones aisladas.

El Diseño Curricular también contempla las Horas de Priorización Institucional (HPI) como un espacio adecuado para desarrollar proyectos específicos de articulación, planificar actividades, organizar propuestas intersecciones o intergrados y realizar instancias de evaluación y seguimiento. Además, áreas transversales como Educación Digital o Formación Ética y Ciudadana pueden contribuir mediante actividades de búsqueda de información, producción de materiales, reflexión sobre decisiones y participación activa.

Desde el Diseño Curricular se enfatiza que la articulación entre niveles debe enfocarse también en la progresión de contenidos y en el desarrollo de capacidades tales como la *autonomía para aprender*, la *comunicación* y el *pensamiento reflexivo y crítico*, por lo que se recomiendan proyectos interareales que acompañen este proceso.

Finalmente, las actividades propuestas requieren la participación de las familias o referentes adultos, tal como establece el Régimen Académico, que reconoce la comunicación escuela-familia como un componente esencial del acompañamiento a las trayectorias. Involucrar a las familias en la identificación de intereses, habilidades y opciones formativas amplía la perspectiva de los alumnos y fortalece su proceso de elección, y contribuye así al desarrollo de la autonomía y la construcción de un proyecto de vida propio.

Orientaciones generales

Las actividades que se presentan están pensadas para ser desarrolladas con la participación de la familia o los referentes del estudiante. Por ello, se sugiere ofrecer las actividades del capítulo “Camino a la secundaria” para que sean realizadas en un período específico en el que los alumnos disponen de tiempo familiar, por ejemplo, durante el receso de invierno u otro lapso definido para tal fin.

Aunque las familias en esta etapa cumplen un rol decisivo, siempre es importante reconocer y habilitar la escucha de los niños en relación con este tema. La escuela tiene que favorecer y ayudar a que esto ocurra. Por eso, la propuesta invita a conversar tanto en torno a los sentidos que generan entusiasmo sobre el nuevo ciclo que comienza, como también a las dudas, inquietudes y temores sobre ese futuro. El intercambio familiar constituye una oportunidad para fortalecer la confianza de los niños, recuperar sus experiencias previas y proyectar en conjunto.

Para favorecer este abordaje, se sugiere que el equipo docente realice una convocatoria específica dirigida a las familias, con el propósito de:

- socializar la propuesta de articulación y explicitar su finalidad formativa,
- sensibilizar a las familias sobre su función mediadora en este proceso de paso de nivel.

Este espacio de diálogo permite a la institución educativa y a las familias sintonizar expectativas y comprender mutuamente las perspectivas sobre la trayectoria escolar del estudiante. Este encuadre compartido es clave para diseñar un acompañamiento singular y respetuoso de las necesidades y circunstancias individuales.

Tanto si las familias ya han elegido la escuela secundaria (por ejemplo, si en la institución hay nivel secundario, muchos estudiantes continúan allí) como si este proceso permanece abierto, es importante predisponer a las familias y a los adolescentes a pensarse en torno a los propios intereses y posibilidades, y conocer con más detalle la propuesta institucional de las escuelas.

Una vez que se realiza la reunión y se trabaja acerca de los propósitos, se pueden abordar particularmente las consignas, reflexionando sobre cada una y anticipando posibles respuestas para predisponer a los referentes a sostener las conversaciones necesarias con sus hijos.

Una vez que el grupo realice las actividades con su familia o con los referentes, el docente las recupera para reflexionar en el aula. En esta instancia, se recomienda propiciar espacios colectivos de puesta en común en los que los alumnos puedan compartir sus reflexiones, emociones y expectativas. El rol del docente será habilitar la palabra, reconocer los distintos modos de participación y orientar la conversación hacia la construcción de confianza y pertenencia en relación con la nueva etapa escolar, reforzando la idea de que el pasaje al nivel secundario es una continuidad en su trayectoria educativa y no una ruptura.

Orientaciones por actividad

Estas actividades están diseñadas para acompañar a los alumnos en su último año de la escuela primaria, cuando se enfrentan con el desafío de tomar una decisión sobre su paso a la escuela secundaria. El propósito es que puedan reconocerse como protagonistas de su trayectoria educativa, fortalecer su autonomía y promover la participación de las familias en la construcción de su proyecto escolar. Se ofrecen orientaciones docentes por actividad.

- **Actividad 1: Crear un mapa personal: conocerse para proyectarse.** El mapa mental es una herramienta para explorar e identificar intereses y fortalezas que enriquece la construcción de un proyecto personal. El docente puede explicar la actividad a las familias y a los alumnos ofreciendo ejemplos y brindando ideas de intereses (actividades y materias favoritas), habilidades y proyectos personales (por ejemplo, qué se imaginan haciendo dentro de dos años). Se recomienda anticipar que es necesario generar un clima de confianza y libertad creativa: no hay respuestas correctas o incorrectas, sino la oportunidad de visualizar los gustos, habilidades y proyectos personales. El docente puede proponer una

conversación a partir de preguntas como las siguientes: *¿Qué te sorprendió al hacerlo? ¿Qué te resultó más fácil o difícil de completar? ¿Qué descubriste sobre vos mismo?* Las preguntas podrán sostenerse en forma grupal, y se puede profundizar en algún aspecto significativo para cada alumno conversando con él en forma personal, cuidando su integridad e intimidad. Este momento puede aprovecharse para vincular los intereses con los posibles campos de estudio o tipos de escuelas, promoviendo una mirada amplia sobre las opciones disponibles.

- **Actividad 2: Acompañar la entrevista a adultos significativos.** El docente puede ofrecer pensar en adultos de referencia para los chicos, invitándolos a elegir a quienes más valoran o inspiran en torno a esta elección. Se puede ofrecer alternativas, como entrevistar a un docente, a un vecino, a un referente del club o de la iglesia. La propuesta de realizar una entrevista o mantener una conversación en profundidad se enriquece si entre todo el grupo se piensan preguntas valiosas para conocer la oferta del nivel secundario. Luego de que el grupo haya realizado las entrevistas, se pueden recuperar en el aula, lo que permite identificar puntos en común y diferencias en torno a las opiniones de los adultos, mostrando cómo cada experiencia aporta una mirada complementaria.
- **Actividad 3: Orientar la revisión de la oferta educativa de secundaria con las familias.** El docente también puede explicar a las familias, mediante una nota o breve comunicación, el propósito de esta actividad: explorar opciones, no decidir de inmediato. Se propone que los alumnos aprendan a distinguir entre información objetiva (duración, título, requisitos, distancia) y percepciones personales (si les gusta el ambiente, las propuestas, las especialidades). La reflexión sobre el uso crítico de redes sociales y páginas oficiales permite enseñarles a verificar fuentes y a tomar notas útiles. El docente podrá preparar un breve tutorial o guía con preguntas clave: *¿qué propone esta escuela? ¿Qué especialidades ofrece? ¿Cuáles son sus horarios? ¿Cómo se accede?* Además de la actividad de buscar información en internet, se puede sugerir a las familias que se acerquen a las instituciones que sean de su interés para conocer las escuelas en profundidad y poder realizar consultas que consideren importantes para la elección de la institución. Para estos espacios, se puede sugerir a los alumnos que junto con sus familias preparen preguntas sobre lo que les interesa conocer. Teniendo en cuenta que realizarán un recorrido por propuestas de diversas escuelas, se sugiere que puedan tener un cuaderno donde registren la información valiosa, así como ventajas y desventajas, para compararlas y luego retomarlas en la escuela con el docente referente. Se pueden proponer actividades grupales donde cada alumno junto con su docente comparta la información que considere importante. De esta forma, el trabajo grupal permitirá conocer más instituciones, así como sus particularidades.
- **Actividad 4: Facilitar el diálogo con estudiantes de secundaria.** Si se opta por conocer la experiencia de estudiantes secundarios, se puede coordinar con las escuelas que sean cercanas o con ex alumnos de la primaria para realizar encuentros presenciales o virtuales. Estas experiencias enriquecen la actividad. Se puede dividir en grupo a los alumnos y distribuir categorías para recoger información a partir del intercambio con los jóvenes del secundario; por ejemplo, un grupo se ocupa de conocer el régimen académico, otro aborda el rol de los preceptores, otro se ocupa del curso de articulación. Se puede compartir un

Padlet con testimonios, resúmenes, fotos, etcétera. Luego, realizar una puesta en común en clase con la orientación del docente, identificando la información central. En la puesta en común, va a ser importante ayudar a distinguir entre experiencias personales y datos institucionales: no todo lo que cuenta un estudiante es generalizable. Será fundamental que comprendan aspectos claves de la vida escolar secundaria: mayor autonomía, diferentes docentes, nuevos roles como preceptores, mayor responsabilidad, espacios de articulación y acompañamiento. Si se opta por ver el video, se pueden proponer preguntas anticipatorias para guiar la mirada.

- **Actividad 5: Integrar la reflexión final y orientar la toma de decisiones.** En el espacio de intercambio grupal, es importante que los alumnos:
 - vinculen su mapa mental (intereses, estilos de aprendizaje, actividades favoritas) con la información recopilada;
 - identifiquen qué factores son más importantes para ellos y sus familias: cercanía, especialidad, idioma, propuestas artísticas, etc.

Es fundamental destacar que la decisión no se toma en el aula, sino con la familia, y se plasma en el período de inscripción formal. Y que la elección no es definitiva ni limitante: la trayectoria puede ajustarse más adelante si es necesario. Se sugiere realizar una actividad complementaria, como una feria escolar o una jornada sobre el “camino a la escuela secundaria” para recuperar intereses, dar un cauce a las expectativas, y sistematizar información que hayan desarrollado las familias o referentes cercanos de los alumnos.

Acompañar el proceso de inscripción

Es importante comunicar fechas y orientaciones para la Inscripción en línea (IEL) de manera tal que todas las familias logren concretar el proceso para la elección de la institución. Para ello, el docente podrá revisar la información publicada por el Ministerio de Educación de CABA e informar con anticipación a las familias sobre fechas de inscripción, plataformas oficiales (app miBA y web de inscripción), y sedes presenciales.

La escuela debe asegurarse de que las familias comprendan que la inscripción es un trámite familiar indelegable y que la escuela primaria cumple un rol de acompañamiento y orientación.

