

# Educación Artística 3

Material complementario

## ◆ La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico Primer Ciclo

**La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico – Primer Ciclo**  
Materiales complementarios 3

© 2018 **Dirección General de Cultura y Educación**  
**Subsecretaría de Educación**  
**Dirección de Educación Primaria**  
**Dirección de Formación Continua**

Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata,  
Provincia de Buenos Aires, República Argentina.



**Buenos Aires**  
Provincia

# Índice

Síntesis del material del documento .....	4
Síntesis del enfoque del área .....	4
Criterios para la selección de contenidos .....	4
Propuestas de secuencias didácticas para el Primer Ciclo .....	5
ARTES VISUALES .....	5
Propuesta para Primer año .....	6
Propuesta para Segundo año .....	8
Propuestas para Tercer año .....	9
Alternativas para favorecer la inclusión .....	11
Acerca del uso de las TIC en el aula .....	11
DANZA .....	11
Situación de enseñanza .....	12
Propuesta para Primer año .....	12
Propuesta para Segundo año .....	15
Propuesta para Tercer año .....	17
Alternativas para la inclusión .....	19
Uso de las TIC en las clases de Danza en el Primer Ciclo .....	20
MÚSICA .....	20
Situación de enseñanza .....	20
Propuesta para Primer año .....	20
Propuesta para Segundo año .....	22
Propuesta para Tercer año .....	24
Alternativas para la inclusión .....	25
Uso de las TIC en las clases de Música en el Primer Ciclo .....	25
TEATRO .....	26
Situación de enseñanza .....	26
Propuesta para Primer año .....	26
Propuesta para Segundo año .....	28
Propuesta para Tercer año .....	30
Alternativas para favorecer la educación inclusiva en Teatro .....	32
Incorporación de las TIC en las clases de Teatro .....	32

## ■ La secuenciación didáctica en el proceso cognitivo artístico – Primer Ciclo

### Síntesis del material del documento

En el presente documento se presentan algunos ejemplos de secuencias didácticas que desarrollan los contenidos y modos de conocer del área artística. Dado que la educación artística desde la construcción institucional actual se encuentra constituida por cuatro lenguajes/disciplinas, Artes visuales, Danza, Música y Teatro, se desarrollarán propuestas para cada uno de ellos; una por cada año del Primer Ciclo. Se explicitan las intervenciones docentes, los materiales y una propuesta de articulación con los contenidos con los que podría continuar el trabajo. Se incluyen también los indicadores de avance correspondientes que permitirán a el/la docente monitorear y evaluar el proceso que se ha planificado secuencialmente. Finalmente, se explicitan algunas alternativas que garanticen la educación inclusiva y las TIC.

### Síntesis del enfoque del área

Para dimensionar una educación artística desde una perspectiva cognitiva se debe partir de conceptos que en muchos casos no coinciden con las construcciones establecidas por el sentido común y algunas prácticas sociales referidas al circuito artístico.

Se trata de establecer el concepto “arte” como proceso relacional y situacional. Esto significa que no es una cosa u objeto, ni un concepto en término de idea, opinión, juicio, sino *una experiencia entendida como hecho de haber sentido, conocido, presenciado o co-construido alguien algo*. Esa experiencia es relacional y situacional, porque no se construye desde un modelo estático y unidireccional de realidad, generada a partir de una relación de sujeto-objeto, sino en un modelo dinámico, complejo e intersubjetivo, donde se mantienen las cualidades de la observación, el razonamiento, la sistematización, la posibilidad de construir estrategias de predicción y la experimentación, que son propias del acto de conocer. Y es en el marco de este carácter que emerge la construcción de un pensamiento crítico.

Por lo tanto, hablar de una educación artística implica construir y acrecentar las competencias específicas de ese campo de conocimiento que, como todo campo particular, tiene un objeto de estudio, que es el arte en tanto proceso relacional y situacional, un lenguaje, que es el lenguaje simbólico y un método que es relacional e intersubjetivo en el marco de un paradigma de complejidad.

### Criterios para la selección de contenidos

Ante un escenario contemporáneo que se presenta complejo, la práctica artística posibilita el acercamiento hacia la comprensión y transformación de aquel, otorgando herramientas para *establecer conexiones, construir redes de relaciones, ar-*

ricular *saberes dispares, hallar puntos en común, reconocer analogías.*<sup>1</sup> La secuencia didáctica como estrategia para la planificación áulica da lugar a que los/as alumnos/as puedan vincular saberes, relacionar contenidos y resolver problemas que van incrementando su complejidad a medida que la secuencia avanza. Además, si la planificación se ha diagramado teniendo en cuenta los ejes estructuradores que propone el Diseño Curricular (Espacio, tiempo, subjetividad/intersubjetividad y relato), el/la alumno/a no solo estará en condiciones de vincular los conocimientos adquiridos dentro de la especificidad del lenguaje/disciplina en el que se encuentra, sino que también podrá hacerlo con conocimientos previos de otros años que hayan sido atravesados por los mismos ejes.

Por otro lado, teniendo en cuenta el paradigma actual que sitúa al proceso artístico en un marco relacional y situacional, relación que no se reduce al binomio epistémico sujeto-objeto (ni subjetivo, ni objetivo; intersubjetivo), se requerirá, entonces, una situacionalidad específica del contenido de acuerdo con la instancia de esa relación.

El diseño curricular propone el trabajo (simultáneo y articulado) a través de tres instancias relacionales de abordaje del contenido: la producción, vinculada a la instancia de generación del proceso creativo; la interpretación, vinculada a la instancia de recepción del proceso creativo y el entorno, vinculada a la instancia de construcción de sentido que toma el proceso, situado siempre en una dimensión histórica y social. Por lo tanto, una secuencia didáctica que pretenda abordar una situación compleja del entorno deberá contemplar estas tres instancias durante la/s actividad/es planeada/s.<sup>2</sup>

Finalmente, la secuencia didáctica se constituye en una estrategia más que oportuna para cumplir con los propósitos de la Educación Artística, especialmente el de brindar un aprendizaje progresivo de los elementos que componen los diferentes lenguajes/disciplinas, los procedimientos técnicos y compositivos con relación a la producción de sentidos ficcionales, metafóricos, etc.; procurando la experimentación y exploración con el sonido, la imagen, la acción y el movimiento, con diversidad de materiales, soportes, herramientas e instrumentos, incluyendo las tecnologías de la información y comunicación como soportes posibles.

## Propuestas de secuencias didácticas para el Primer Ciclo

### ARTES VISUALES

#### Situación de enseñanza

La tarea principal de la enseñanza de las Artes Visuales en la Educación Primaria es lograr que los alumnos aprendan a reflexionar e interpretar críticamente sus producciones y las manifestaciones del mundo que los rodea. Esto se alcanzará mediante la producción de imágenes que sean producto de la vin-

<sup>1</sup> DGCyE – Dirección de Educación Artística (2016). *El arte como conocimiento. Evolución histórica: de disciplina accesoria a auténtico campo del saber.*

<sup>2</sup> En la planificación, no necesariamente debe seguirse el orden en el que aquí se presentan las instancias, ya que estas operan al mismo tiempo y relacionándose entre sí. De manera análoga, vale el mismo lazo vincular entre los ejes estructuradores.

culación entre lo percibido y lo interpretado; la utilización de variados soportes materiales y técnicas en la construcción de imágenes que respondan a lo que se quiere comunicar; el análisis crítico de producciones de variados contextos, modos, estilos y géneros, advirtiendo características, implicancias discursivas y posibilidades de producción; la producción de obras bi y tridimensionales que se vinculen al lenguaje de la cultura contemporánea y al mundo visual en el que los alumnos están insertos; la utilización del contexto inmediato como recurso de análisis, tanto desde lo visual, lo social y cultural, como disparadores de propuestas arraigadas en su tiempo y espacio; la organización de espacios de muestra y exposición de trabajos de la totalidad de los alumnos, sin que medie la selección de “los mejores”, que se presenten como muestras didácticas, donde se expliciten los conocimientos puestos en juego y los análisis reflexivos que pudieran haber realizado los alumnos; el desarrollo de actividades donde se vincule la disciplina con otras, elaborando propuestas en donde se valore el proceso y el producto.

## Propuesta para Primer año

### Contenidos

La forma bidimensional y tridimensional. Diferentes tipos. Posibilidades compositivas.

### Modos de conocer

Explorar diferentes tipos de formas, tanto en el espacio bi como tridimensional. Observar, imaginar, realizar composiciones con diferentes técnicas, materiales y en distintas escalas, atendiendo a la totalidad de la realización. Analizar y reflexionar acerca de las formas en diferentes representaciones y ámbitos.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** el/la docente pregunta a sus alumnas/os si conocen lo que es una forma apelando a sus saberes previos; entre todos se va construyendo un concepto a partir de las respuestas de los chicos y las orientaciones docentes: ¿qué formas conocemos? ¿La mancha en el cuaderno es una forma? ¿Lo es el dibujo que está en la lámina?, ¿y la hoja del árbol? ¿Y el árbol mismo? ¿Y mi propio cuerpo?

A partir de un recorrido visual por el aula tratando de identificar formas intentamos discernir qué diferencia a unas de otras: algunas son identificables, otras no; algunas las puedo recorrer, mirar desde distintos lugares, otras solo pueden ser vistas de frente. ¿Qué pasa si cierro los ojos y trato de reconocer formas? ¿Cómo se perciben al tacto la forma de un lápiz y el dibujo o la fotografía de un lápiz? Luego de estos reconocimientos el/la docente propone dibujar formas en la hoja, diferentes tipos, reconocibles y disparatadas, formas que parezcan volar por el aire y otras que se cayeron al piso; formas que se chocan, que se empujan. Luego, en un plenario donde participan todas/os, se comparten las reflexiones acerca de lo trabajado, reponiendo y clarificando conceptos del inicio de la clase.

Se le pide a los/as niños que traigan formas para la clase siguiente.

**Segunda clase:** en el inicio se retoman los conceptos centrales que se estuvieron trabajando en la clase anterior, reconocimiento de distintos tipos de formas:

abstractas figurativas, volumétricas, planas, con diferentes contornos, etc. El/la docente trabaja estos conceptos a partir de las formas que hayan traído los/as niños/as y de la observación de diferentes imágenes: diseños, imágenes de dibujos animados, logotipos, obras de arte, murales, etcétera. Luego se propone a lo/as estudiantes componer paisajes imaginarios a partir de formas volumétricas que pueden ser cajas de diferentes tamaños o algún otro material de desecho: generar imágenes tridimensionales a partir del ordenamiento en el espacio de los volúmenes. Nuevamente, como en la clase anterior: formas que se superponen, que se ubican abajo, arriba, se amontonan, se dispersan, etc. Se realiza una puesta en común para recuperar conceptos.

**Tercera clase:** se retoman los conceptos trabajados en las clases anteriores, indagando acerca de las experiencias de producción tanto en la bidimensión como en la tridimensión. ¿Qué particularidades adquieren las formas en cada uno de los casos? ¿Qué sensaciones, fantasías, sentimientos evocaron? El/la docente propone un trabajo grupal ahora a partir de un tema específico (podría ser la representación de un mundo imaginario debajo de la tierra) donde tomen decisiones compartidas con el grupo acerca de trabajar con volúmenes o en un plano, ubicaciones espaciales, características de las formas, colores a utilizar, etc. Se propicia la participación de todos/as, las diferentes ideas y aportes.

### Indicadores de avance

Nos permiten conocer el alcance que cada alumno/a logró sobre el contenido y cómo podemos actuar para que siga aprendiendo. Es importante considerar los diferentes puntos de partida y el proceso de enseñanza-aprendizaje con relación a los resultados obtenidos. Podrían ser indicadores de avance en torno a estos contenidos:

- ◆ Analiza imágenes identificando formas en diferentes contextos.
- ◆ Observa y discrimina decisiones compositivas.
- ◆ Utiliza formas planas y volumétricas, espacio real y representado para realizar composiciones.
- ◆ Produce realizaciones sencillas en el plano y en el volumen y da cuenta de lo realizado.

### Estrategias e instrumentos de evaluación

Cuando evaluamos aprendizajes es necesario reunir información acerca del proceso y de sus resultados. En general evaluamos a partir de criterios que orientan y favorecen la toma de decisiones y que están contruidos sobre la base de los objetivos de aprendizaje. Estos últimos se piensan como las capacidades a adquirir por parte de los/as alumnos/as.

Para la evaluación en artes visuales se propone la utilización de portafolios como posibilidad de monitorear y documentar el proceso que evaluará competencias a partir de las producciones. Esta modalidad permite recopilar información que dé cuenta de ese proceso: registro fotográfico y/o filmico de los diferentes momentos de las producciones, audios acerca de reflexiones en torno a los temas, registro por escrito a modo de bitácora, utilización de gráficos y bocetos, etcétera.

Es fundamental hacer mención a que no evaluaremos contenidos ni capaci-

dades, sino competencias que permitan a los/as niños/as tomar decisiones para intervenir en la resolución de problemas vinculados a la producción e interpretación en Artes Visuales.

Proponemos como posibilidad el modelo de rúbrica para evaluar los diferentes momentos del proceso, ya que permiten puntualizar “qué cosas mirar” desde su construcción.

En el siguiente cuadro ejemplificamos una posibilidad de utilización de rúbrica como instrumento para recopilar información acerca del proceso de aprendizaje.

Nombre del/la alumno/a	Indicadores de avance	SÍ	NO	En algunas ocasiones
	Analiza imágenes identificando formas en diferentes contextos.			
	Observa y discrimina decisiones compositivas.			
	Utiliza formas planas y volumétricas, espacio real y representado para realizar composiciones.			
	Produce realizaciones sencillas en el plano y en el volumen y da cuenta de lo realizado.			

## Propuesta para Segundo año

### Contenidos

Espacios simples y complejos. Espacios inmersivos. Transitables e intransitables.

### Modos de conocer

Explorar y experimentar diferentes situaciones que involucren el espacio. Indagar posibilidades de intervención sobre él con acompañamiento docente, mediante el juego, las construcciones, etc. Reconocer diferentes situaciones que involucren el espacio, reflexionar acerca de las percepciones y sensaciones que producen.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** podría introducirse el contenido proponiendo un recorrido por los diferentes espacios de la escuela (el aula, los pasillos, el patio, la biblioteca, las escaleras, etc.), con el objetivo de compartir con el grupo las sensaciones que cada uno experimenta al transitar o permanecer en ellos.

El/la docente formulará preguntas disparadoras que irán construyendo la primera aproximación colectiva a la problemática que se debe abordar. En una segunda instancia se propondrá la modificación de alguno de los espacios para generar nuevas sensaciones: pueden realizarse nuevos recorridos, subdividir el espacio en zonas simples y otras más complejas, generar lugares de difícil acceso o despojados. Luego se comparte en forma colectiva las reflexiones acerca de lo trabajado, conceptualizando lo abordado en el inicio de la clase.

**Segunda clase:** se abre la clase retomando los conceptos centrales trabajados en la anterior clase. Se comparten imágenes de obras que proponen intervención del espacio, se comparten relatos acerca de espacios conocidos por los/as niños/as, experiencia de percepciones y sensaciones vividas, en la calle, el cine, arriba del colectivo, en la casa, adentro de una carpa, en un museo.

Luego se propone intervenir nuevamente el espacio del aula, esta vez incorporando nuevos materiales: telas, hilos, cartones, linternas con papel celofán de colores, papeles, etc. Se podría comenzar con la construcción de un espacio transitable distinto del habitual que genere diferentes instancias climáticas en su recorrido. En una segunda etapa, un ambiente de difícil acceso, acumulando, superponiendo y ensamblando elementos. Para terminar con micro-espacios inmersivos que pueden realizarse en grupos. Al finalizar la clase se recuperarán mediante el diálogo colectivo los diferentes procesos que se aplicaron en las distintas instancias y cuáles fueron los resultados obtenidos.

**Tercera clase:** se retoman los trabajos realizados la semana anterior que fueron filmados y fotografiados por el/la docente. Se reflexiona de manera grupal acerca de lo realizado con intervenciones orientadas. Se indaga acerca de sensaciones, percepciones, evocación de recuerdos. En una instancia posterior se propone a los/as niños/as trabajar la intervención de un espacio, pero esta vez con intencionalidad de construir sentido, podría ser en el patio de la escuela o algún pasillo.

El/la docente les relata una breve historia que los/as niños/as deberán considerar para la realización, el tema deberá interpelarlos desde sus intereses. De manera grupal y guiada que potencie el intercambio, se propicia la toma de decisiones y el trabajo colectivo para la modificación del espacio elegido.

Finalmente se toma registro de lo realizado y se le pone un nombre a la obra.

### Indicadores de avance

- ◆ Experimenta y discrimina diferentes posibilidades espaciales.
- ◆ Reconoce sensaciones y percepciones que se generan al transitar los espacios.
- ◆ Participa grupalmente en la transformación del espacio cotidiano en búsqueda de sentido.

### Estrategias e instrumentos de evaluación

Atendiendo a las premisas explicitadas en el ejemplo del Primer año, proponemos como posibilidad el modelo de rúbrica para evaluar los diferentes momentos del proceso, ya que permiten puntualizar “qué cosas mirar” desde su construcción.

## Propuestas para Tercer año

### Contenidos

Del plano al volumen y del volumen al plano.

### Modos de conocer

Explorar a partir de realizaciones simples el pasaje del plano al volumen y del volumen al plano. Ejercitar la percepción y la creación a partir de diversos materiales. Reflexionar acerca de las particularidades realizativas de las obras en el plano y en el volumen.

## Desarrollo de la secuencia

**Primera clase:** el/la docente retoma contenidos ya trabajados a partir de observación de imágenes, rememoración de experiencias, preguntas acerca de las características de las formas volumétricas y planas: abiertas, cerradas, figurativas, abstractas, orgánicas, geométricas. A continuación ofrece a los/as niños/as diversidad de papeles: cartones, papeles de revistas, hojas, entre otros, y propone la realización en grupo de formas escultóricas de papel a partir de abollar, arrugar, doblar, pegar, superponer, etc. Se vuelve sobre contenidos ya trabajados para la realización; nociones de equilibrio, peso, altura, particularidades del material. Se retoman experiencias anteriores y el planteo de problemáticas con relación a las formas volumétricas. El/la docente se acerca a cada grupo intentando acompañar en las resoluciones compositivas a partir de interrogantes: ¿cómo conviene ordenar los volúmenes? ¿Realza el sentido la utilización de colores? ¿Se hace necesario incorporar algún otro material? ¿Cómo se vería iluminado desde arriba? ¿Y si la luz fuese coloreada?

A continuación se realiza una puesta en común abordando las problemáticas surgidas y los modos de resolución. Se comparten los trabajos previa disposición en algún sector del aula elegido por el grupo. El/la docente interviene con preguntas acerca de los diferentes puntos de vista, decisiones compositivas, sobre si es una escultura figurativa o abstracta. Pregunta acerca de sensaciones que produce la obra, acerca de la intencionalidad del grupo previa a la realización, sobre las dificultades sobre la marcha que hacen cambiar el rumbo.

**Segunda clase:** se propone retomar el trabajo grupal realizado en la clase anterior, reponer algunos conceptos. El/la docente distribuye los trabajos de la semana anterior en algunos sectores del aula y propone trabajar ahora de forma individual sobre la hoja. La consigna es dibujar desde el punto de vista que le tocó a cada uno la obra tridimensional, pero ahora en el plano. El/la docente pregunta acerca de cuáles serán las particularidades. ¿Cabe toda la obra en la hoja? ¿Cuáles son las dificultades? Los/as niños/as dibujan cada uno desde su lugar, finalmente se realiza una puesta en común en la que se exponen todas las realizaciones y se intenta arribar a reflexiones acerca de las particularidades de las formas planas y las volumétricas. ¿En qué se diferencian y en qué se asemejan? ¿Se parecen las producciones en la hoja a la escultura? ¿Y al dibujo que de la misma obra realizó un compañero/a? ¿Se parecen a algo? ¿Son composiciones figurativas o abstractas?

**Tercera clase:** el/la docente retoma los dibujos que se realizaron la clase pasada y propone resaltar con color alguna forma que resulte significativa o simplemente que les guste a los niños/as, luego recortarla y ubicarla de un modo diferente al original en una nueva hoja y a partir de allí generar una nueva imagen, ahora figurativa. La forma recortada puede pegarse sola o ser duplicada, superpuesta, recreada, etc., con fines de una nueva realización. Nuevamente se retoman contenidos ya trabajados como relaciones de figura y fondo, organizaciones intencionadas del color y texturas en búsqueda de una nueva creación con intenciones comunicativas.

## Indicadores de avance

- ◆ Distingue entre realizaciones en el plano y volumétricas.
- ◆ Realiza composiciones volumétricas simples a partir del plano y viceversa.
- ◆ Reflexiona acerca de las particularidades de la bi y la tridimensión.

## Estrategias e instrumentos de evaluación

Atendiendo a las premisas explicitadas en el ejemplo del Primer año, proponemos como posibilidad el modelo de rúbrica para evaluar los diferentes momentos del proceso, ya que permiten puntualizar “qué cosas mirar” desde su construcción.

## Alternativas para favorecer la inclusión

Para generar estrategias inclusivas en las clases de artes visuales, es fundamental favorecer los espacios de intercambio, la participación en proyectos colectivos donde se propicie y valore la participación de todas y todos, la posibilidad de ser parte, comprometerse, tomar decisiones y donde el/la docente confíe en las posibilidades de todas/os de aprender. Para ello es necesario considerar diversidad de actividades para problematizar el tema, considerar intereses e inquietudes de niños y niñas, diferentes puntos de partida con consignas que contemplen la diversidad y heterogeneidad del aula, proponer diversas actividades para acercarse a la comprensión del contenido, proponer temas que interpelen a los/as alumnos/a repensar su mundo, tener en cuenta sus saberes adquiridos fuera de la escuela. Contemplar las diferencias como un valor en sí mismas, reflexionando acerca de las posibilidades que habilitan los intercambios entre el grupo.

También es posible pensar el abordaje de la inclusión desde la selección de temas de interés, como lo son las diferencias culturales, las distintas organizaciones familiares, las procedencias, los gustos y preferencias, etcétera.

## Acerca del uso de las TIC en el aula

Los contextos contemporáneos de nuestros/as alumnos/as hacen necesario que se utilicen dentro del aula estrategias y medios actuales que se acerquen a sus necesidades y consumos cotidianos. Desde las Artes Visuales es posible incorporar al trabajo diario cámaras fotográficas y filmadoras que posibiliten el registro de los procesos de producción, como como herramientas para la construcción e intervención de imágenes. También el uso del proyector es de suma utilidad para posibilitar el visionado de multiplicidad de imágenes, que de otro modo serían inaccesibles para algunos/as. Pensar estas herramientas también posibilita generar nuevos modos de crear y recrear lo existente: proyectar imágenes sobre los cuerpos, las paredes, los propios trabajos, fotografiar o dibujar para intervenir digitalmente luego, iluminar, generar sombras, climas, incorporar sonidos, etcétera.

# DANZA

## Situación de enseñanza

El presente diseño curricular no circunscribe la enseñanza de la Danza a un solo estilo; por el contrario, la idea es ampliar el enfoque para incorporar diferentes manifestaciones. Su meta básica es que los/las alumnos/as entiendan la Danza como un lenguaje, y que esto contribuya al desarrollo de la capacidad de interpretación y del pensamiento crítico. Además, este abordaje pedagógico brinda la posibilidad de que los/as estudiantes elaboren producciones donde se desarrollen significados propios.

Un aspecto importante que debe tener siempre presente el/la docente de Danza es que el trabajo desde el cuerpo demanda cuidado, por el grado de exposición que ello significa. Al abordar el trabajo corporal se debe tener en cuenta la realidad de los/as niños/as, ya que ciertas experiencias de vida dejan marcas fuertes en el cuerpo; esto exige de parte del docente sumo cuidado y respeto a la hora de diseñar los contenidos de las clases.

## Propuesta para Primer año

### Contenidos

Alineación corporal: relación columna-cuello-cabeza. Hábitos posturales, en quietud y en movimiento.

El cuerpo en su registro global y segmentado. Movimientos de las distintas partes del cuerpo: cabeza, tronco, extremidades. Centro corporal como motor del movimiento.

### Modos de conocer

Abordar el movimiento individual y/o grupal, desde la imitación, conducción y observación. Explorar la alineación corporal partiendo de las formas habituales de desplazamiento (arrastrarse, gatear, rodar, caminar, correr, saltar) para luego trabajar la alineación en danzas preexistentes. Experimentar movimientos desde el cuerpo y conceptualizar a partir de la reflexión, desde la improvisación y la enseñanza de secuencias de movimientos simples.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** como punto de partida, tomaremos el contenido “alineación corporal”. Se propone a los/as estudiantes centrarse en la columna vertebral y en su proyección hacia el cuello y la tapa de la cabeza (se sugiere usar alguna imagen para la columna como sostén del cuerpo, por ejemplo, la idea de un palito que nos sostiene, etc.). Para iniciar el trabajo corporal se les plantea a los alumnos/as perder y recuperar la alineación desde la cabeza explorando las posibilidades de movimiento de la columna. Este trabajo puede empezarse sentado, y después probarlo parados. Probar distintas formas de alinear desalinearse, puede probarse en las sillas la idea de que el desarmarse me saca de la silla y vuelvo a sentarme, o parados buscar variables de velocidad para enriquecer la consigna.

Esta sensibilización de una de las zonas troncales del eje vertical puede enriquecerse planteando la conexión con los apoyos corporales y su correspondiente descarga de peso, tanto desde la posición de pie o sentado.

Para el armado desarmado de la alineación pueden usarse diferentes estímulos externos (al escuchar la palma del docente o al detenerse la música se desarman, al volver la música vuelvo a desplazarme recuperando la alineación); caminan todos juntos y sigo algo con la mirada y eso provoca un espiral que modifica la alineación. Probar desarmarse no solo desde la cabeza sino utilizando otras partes del cuerpo entre otros.

En pequeños grupos probar la idea del efecto en cadena, uno empieza a desalinearse y va generando un desarme en los otros, puede ser por contacto o por imitación. Puede probarse parados o sentados.

**Segunda clase:** posibles propuestas para trabajar de a dos y de a tres la idea de alinear y desalinearse.

Uno lleva al otro cuando lo suelta este se desarma, vuelve a llevarlo desde otra parte del cuerpo y vuelve a recuperar la alineación.

Otro trabajo posible también en dúos es desarmar a partir del punto de contacto, uno funciona como guía del otro, dando pequeños toques o impulsos desde la cabeza, u otras partes del cuerpo, permitiendo la exploración conjunta de diferentes formas de armar y desarmar el cuerpo, y la posibilidad de agrandar el movimiento proyectándolo hacia el espacio.

Uno arma al otro como si fuera un muñeco en diferentes formas, el otro prueba distintas maneras de desarmar. Probar la posibilidad inversa, uno se alinea y el otro mueve alguna parte del cuerpo del compañero provocando una ruptura en la alineación.

Otra posibilidad de trabajo en parejas, es poner en juego la potencial distancia que existe entre percepción y realidad en la alineación corporal. Para ello, se les propone a los/as alumnos/as un juego que consiste en imitar el modo de pararse del/la compañero/a, quien a su vez deberá manipular a quien lo imita hasta colocarlo en la alineación que considere correcta.

En tríos, agregar la distancia como factor condicionante. Uno está parado lejos y empieza desarmar, uno de los otros dos tiene que correr para llegar antes que desarme completamente y armarlo el compañero vuelve a desarmar y es el tercer compañero el que corre para armarlo.

**Tercera clase:** desplazarse y probando distintas formas de estar parado y de alinear la columna. Probar desarmar y volver armar en otra forma. Trabajar sobre la imitación, todos siguen a uno, elijo a quien imito. Uno arma en el cuerpo del otro un modo de estar alineado, el otro le busca una forma de desplazarse a partir de esa alineación.

En grupitos realizar un trabajo donde prueben distintas formas de alinearse, el armar y desarmar, y la manipulación con el otro.

### Indicadores de avance

Una cuestión importante para definir indicadores de avance es que, especialmente en el caso de la Danza, los puntos de partida individuales difieren, y por lo tanto no es posible ni aconsejable estipular a priori un fin común al que llegar. Por

ello, debe considerarse el proceso de aprendizaje como un todo. Las diferencias iniciales no dependen de la voluntad de las alumnas y los alumnos, sino más bien de trabajos corporales realizados por fuera de la escuela, o de aptitudes físicas diversas. Por ello, en la escuela, la evaluación de este lenguaje no puede quedar reducida a la valoración de la adquisición de habilidades técnicas del movimiento.

Se espera que para el Primer año que los alumnos/as logren:

- ◆ Alinear el cuerpo en formas básicas de locomoción.
- ◆ Reconocer formas habituales de desplazamiento y otras presentes en distintos tipos de danza.
- ◆ Interactuar con otros desde la improvisación del movimiento a partir de la imitación y la conducción.
- ◆ Comprender las consignas y responder a ellas.
- ◆ Acordar con sus compañeros en pequeñas producciones coreográficas.
- ◆ Comprometerse frente al trabajo diario en clase.
- ◆ Respetar y valorar las producciones personales, las de sus compañeros o las producciones preestablecidas.

### **Estrategias e instrumentos de evaluación**

Si bien la evaluación debe estar estrechamente vinculada con los objetivos de aprendizaje, no puede quedar circunscripta exclusivamente al rendimiento de los/as alumnos/as, sino que debe comprometer a docentes y alumnos/as en un análisis acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general, evaluamos a partir de criterios que orientan y favorecen la toma de decisiones y en función de los objetivos de aprendizaje. Estos últimos se piensan como las capacidades a adquirir por parte de los/as alumnos/as.

Para la evaluación en Danza se propone la utilización de portafolios como posibilidad de documentar el proceso que evaluará competencias a partir de las producciones. Esta modalidad permite recopilar información que dé cuenta de ese proceso: registro fotográfico y/o fílmico de los diferentes momentos de las producciones, audios acerca de reflexiones en torno a los temas, registro por escrito a modo de bitácora, realización de bocetos, etcétera.

La evaluación de este lenguaje no puede quedar reducida a la valoración de la adquisición de habilidades técnicas del movimiento. Por el contrario, la evaluación debe contemplar todo el proceso y, fundamentalmente, la adquisición de competencias que permitan a los/as niños/as tomar decisiones para intervenir en la resolución de problemas vinculados a la producción e interpretación en Danza.

En el siguiente cuadro ejemplificamos una posibilidad de utilización de rúbrica como instrumento para recopilar información acerca del proceso de aprendizaje.



Nombre del/la alumno/a	Indicadores de avance	SÍ	NO	En algunas ocasiones
	Experimenta desde el movimiento interactuando con otros.			
	Logra alinearse desde el movimiento de la columna.			
	Toma decisiones relacionadas con la organización del movimiento.			
	Logra consensuar con sus compañeros en ejercitaciones coreográficas.			

## Propuesta para Segundo año

### Contenidos

Nociones espaciales: simetría y asimetría, paralelo, centro y periferia.

### Modos de conocer

Abordar conjuntamente el movimiento y la conceptualización, utilizando imágenes para ejemplificar nociones espaciales o de disparadores para el movimiento. Organizar en grupos diferentes formas espaciales como rondas, filas u otros diseños coreográficos.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** el/la docente podría comenzar la ejercitación proponiendo a los y las estudiantes la siguiente consigna de trabajo: que recorran el espacio acercándose y alejándose los unos de los otros sin entrar en contacto físico. A esta consigna inicial se le puede sumar que sigan el recorrido de alguien, que luego se separen y tomen el de otra persona, que estén siempre detrás o delante de una persona determinada a la que elijan sin decirlo, etc. Una complejización posible es proponerles ir hacia el centro y a la periferia del salón. Un desarrollo posible de estas consignas sería trabajar en pequeños grupos, liderados por un/a alumno/a, quienes deberán guiar el recorrido del grupo, siguiendo idénticas consignas. Se puede incorporar a este ejercicio, el uso de distintos niveles, velocidades e improntas.

**Segunda clase:** en dos grupos uno se mueve y el otro no, el que se desplaza juega con hacerlo entre el espacio que proponen los que están quietos jugando con acercarse-alejarse, estar delante o atrás, tomar como centro a los que están quietos y moverse por la periferia. Cambian de rol. En grupitos tomados de la mano probar estar lo más lejos posible sin perder el contacto. Lo mismo, pero probando diferentes puntos de contacto. Probar modificar este punto de contacto, que vaya variando pero que siempre tenga que haber un punto de contacto. Jugar con achicarse lo más posible en el centro y extenderse sin perder el contacto hacia la periferia. Un grupo arma un forma donde se mantengan los distintos puntos de contacto pero estén lo más lejos posible (como una red), el otro grupo se desplaza por pasando por arriba, por debajo, cerca, lejos, por delante por detrás de los otros.

Un grupo se mueve y el otro no. Empezar con una interacción grupal hasta quedar interactuando con un solo compañero del otro grupo (cuando uno se mueve el otro está quieto) pero sin acordarlo previamente, enfatizando

la intencionalidad y sumándole el trabajo con la mirada. Armar un trabajo en donde elijan una manera de acercarse y una manera de alejarse entre dos grupos.

**Tercera clase:** probar en dúos acercarse y alejarse. Desplazarse manteniéndose lo más separados posibles pero unidos por la mirada. Buscar formas de desplazarse lo más cerca posible sin contacto físico. Improvisar sobre distintas formas de desplazarse juntos manteniendo un punto de contacto.

Retomar los dúos probando distintos recorridos usando líneas curvas para acercarse y alejarse. Determinar un punto de encuentro, elegir líneas rectas o curvas para llegar. Probar hacerlo variando las velocidades y las improntas.

Cada uno le dibuja al otro un recorrido posible, el otro lo pasa al movimiento. Entre los dos arman un diseño y un recorrido en donde se acerquen y se alejen.

**Cuarta clase:** enseñarles el diseño y recorrido de una danza preexistente y jugar con acercarse y alejarse. Agregarle una forma determinada de recorrerlo.

### Indicadores de avance

- ◆ Avanza en las respuestas corporales, amplía su capacidad de generar matices en el movimiento.
- ◆ Logra interactuar con otros desde la improvisación del movimiento a partir de la imitación, la conducción y la oposición.
- ◆ Explora e identifica nociones y elementos espaciales.
- ◆ Comprende las consignas y logra responder a ellas.
- ◆ Logra acordar con sus compañeros en pequeñas producciones coreográficas.
- ◆ Se compromete frente al trabajo diario en clase.
- ◆ Respeta y valora las producciones personales, las de sus compañeros o las producciones preestablecidas.

### Estrategias e instrumentos de evaluación

Si bien la evaluación debe estar estrechamente vinculada con los objetivos de aprendizaje no puede quedar circunscripta exclusivamente al rendimiento de los/as alumnos/as, sino que tiene que comprometer a docentes y alumnos/as en un análisis acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general, evaluamos a partir de criterios que orientan y favorecen la toma de decisiones y en función de los objetivos de aprendizaje. Estos últimos se piensan como las capacidades a adquirir por parte de los/as alumnos/as. Para la evaluación en Danza se propone la utilización de portafolios como posibilidad de documentar el proceso que evaluará competencias a partir de las producciones. Esta modalidad permite recopilar información que dé cuenta de ese proceso: registro fotográfico y/o fílmico de los diferentes momentos de las producciones, audios acerca de reflexiones en torno a los temas, registro por escrito a modo de bitácora, realización de bocetos, etc.

La evaluación de este lenguaje no puede quedar reducida a la valoración de la adquisición de habilidades técnicas del movimiento. Por el contrario, la evaluación debe contemplar todo el proceso y, fundamentalmente, la adquisición de competencias que permitan a los/as niños/as tomar decisiones para intervenir en la resolución de problemas vinculados a la producción e interpretación en Danza.

En el siguiente cuadro ejemplificamos una posibilidad de utilización de rúbrica como instrumento para recopilar información acerca del proceso de aprendizaje.

Nombre del/la alumno/a	Indicadores de avance	SÍ	NO	En algunas ocasiones
	Experimenta desde el movimiento interactuando con otros.			
	Experimenta y conceptualiza algunas nociones espaciales como cerca-lejos, centro-periferia.			
	Utiliza las nociones espaciales en la construcción poética.			
	Logra consensuar con sus compañeros en producciones coreográficas.			

## Propuesta para Tercer año

### Contenidos

Calidades de movimiento: combinación de tiempo, espacio, peso, flujo energético y sus pares de opuestos en la búsqueda de matices en el movimiento.

### Modos de conocer

Indagar sobre las potencialidades y dificultades del movimiento para mejorar y ampliar capacidades motrices. Experimentar calidades y matices en la interpretación de danzas. Explorar el esfuerzo muscular en relación con cada tipo de movimiento.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** la propuesta de esta secuencia didáctica es trabajar sobre impulsos corporales como para generar un modo particular de moverse.

Como primera actividad se les propondrá a los/as estudiantes que prueben con una hoja de cuaderno darle pequeños toques para que se mantenga en el aire. Esta experiencia puede repetirse con diferentes objetos, como un pullover, un pañuelo, etcétera.

Percibir las diferencias de impulsos en los brazos que necesito para mantener en el aire el objeto, hablar sobre las diferencias y semejanzas de lo que sucede con un objeto y otro.

En dúos, proponer un trabajo de sensibilización de los brazos. Uno sostiene los brazos del compañero, retirar el apoyo, primero los dos juntos y después probar variaciones entre un brazo y otro. Cambian de rol. Manteniendo los dúos, uno impulsa los brazos del compañero probando distintos puntos, mano, codo, hombro. Trabajar sobre el impulso y la respuesta real que produce. Cambian de rol. Repetimos lo mismo pero cuando quieran exageran el impulso, pueden prolongarse hasta provocar un desplazamiento. Cambian de rol. Repetimos lo mismo pero reteniendo el impulso.

Probar indistintamente el impulso real, la prolongación, y la retención. Uno impulsa desde los brazos al otro, el que es impulsado decide el modo de responder. Cambiar de rol.

**Segunda clase:** retomar la idea de impulsar al compañero, pero ya no desde los brazos nada más, sino desde y con distintas partes del cuerpo. Probarlo primero con el impulso real y después agregarle las variantes del impulso prolongado y la retención del impulso. Cambian de rol.

Probar lo mismo pero cambiando de rol indistintamente a modo de diálogo.

En pequeños grupos probar el impulso en cadena, un impulso que se inicia y se traslada en otros cuerpos. Esto puede variarse probando la idea de que el último prolongue el impulso o la de un impulso que se inicia y se desplaza pero que puede cortarse y cambiar el rumbo. Probar solos los impulsos desde distintas partes del cuerpo sin que nadie los provoque. Trabajar sobre el impulso a la distancia, uno impulsa a otro pero estando lejos, sin el toque real. El otro responde al toque imaginario. Cambio de rol.

Moverse intentando hacerlo sin impulsos. Probar lo mismo pero de a dos, uno observa el movimiento del otro, hasta que interviene con un toque provocando un impulso real.

**Tercera clase:** retomar la idea de moverse sin impulsos. Probarlo primero con una música cuyo carácter acompañe el movimiento y luego probarlo con una música muy contrastante. Observar y reflexionar a lo que produce el trabajo con los opuestos en relación al soporte sonoro. Trabajar sobre acciones cotidianas jugando también con buscar literalidad y oposiciones en los estímulos musicales. Estas acciones pueden ser, presionar y deslizar. Probarlos en relación con el propio cuerpo y con distintas superficies, como pared, bancos, sillas, suelo, y de a dos o en pequeños grupos. Probar realizarlas con distintas partes del cuerpo (pies, manos, brazos, cabeza, etc.). Mostrar de a dos algunas de estas acciones y jugar, probar hacerlas con diferentes estímulos sonoros buscando oposiciones y semejanzas. Pedirles que traigan una música.

**Cuarta clase:** a partir de las músicas que eligieron o a partir de diferentes opciones propuestas por el/la docente realizar un trabajo en pequeños grupos a partir de la idea de los opuestos, tanto en la forma de movernos como en relación al soporte sonoro.

Observación y reflexión acerca de los trabajos.

### Indicadores de avance

- ◆ Avanza en las respuestas corporales, amplía su capacidad de generar matices en el movimiento.
- ◆ Logra interactuar con otros desde la improvisación del movimiento a partir de la imitación, la conducción y la oposición.
- ◆ Reconoce matices en el movimiento y la interpretación de la danza.
- ◆ Comprende las consignas y logra responder a ellas.
- ◆ Interactúa con otros para realizar producciones coreográficas simples.
- ◆ Se compromete frente al trabajo diario en clase.
- ◆ Analiza lo observado para incorporar elementos nuevos.
- ◆ Respeta y valora las producciones personales, las de sus compañeros o las producciones preestablecidas.

## Estrategias e instrumentos de evaluación

Si bien la evaluación debe estar estrechamente vinculada con los objetivos de aprendizaje, no puede quedar circunscripta exclusivamente al rendimiento de los/as alumnos/as, sino que tiene que comprometer a docentes y alumnos/as en un análisis acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En general evaluamos a partir de criterios que orientan y favorecen la toma de decisiones y en función de los objetivos de aprendizaje. Estos últimos se piensan como las capacidades a adquirir por parte de los/as alumnos/as.

Para la evaluación en Danza se propone la utilización de portafolios que permitan documentar el proceso que evaluará competencias a partir de las producciones. Esta modalidad permite recopilar información que dé cuenta de ese proceso: registro fotográfico y/o fílmico de los diferentes momentos de las producciones, audios acerca de reflexiones en torno a los temas, registro por escrito a modo de bitácora, realización de bocetos, etc. La evaluación de este lenguaje no puede quedar reducida a la valoración de la adquisición de habilidades técnicas del movimiento. Por el contrario, la evaluación debe contemplar todo el proceso, y fundamentalmente la adquisición de competencias que permitan a los/as niños/as tomar decisiones para intervenir en la resolución de problemas vinculados a la producción e interpretación en Danza.

En el siguiente cuadro ejemplificamos una posibilidad de utilización de rúbrica como instrumento para recopilar información acerca del proceso de aprendizaje.

Nombre del/la alumno/a	Indicadores de avance	SÍ	NO	En algunas ocasiones
	Interactúa con los compañeros desde el movimiento, improvisando y resolviendo secuencias sencillas de movimiento.			
	Experimenta y conceptualiza con diferentes calidades de movimiento.			
	Utiliza los matices del movimiento en la construcción poética.			
	Logra consensuar con sus compañeros en producciones coreográficas.			

## Alternativas para la inclusión

Desde la enseñanza de la Danza es posible brindar estrategias que contribuyan a la construcción de una ciudadanía inclusiva. El docente deberá generar un espacio de enseñanza aprendizaje habilite el trabajo colectivo y la posibilidad de crear con otros a partir de la diversidad y la diferencia, la capacidad de consensuar con otros en la construcción poética, metafórica, ficcional, tanto desde la improvisación como en ejercitaciones coreográficas (adquirir la capacidad de consenso tanto en la inmediatez y desde el movimiento, como en el armado de una producción); la valoración y respeto por la diversidad de cuerpos y de respuestas en el movimiento; la construcción de sentido desde el cuerpo a partir de la valoración de la diversidad y la diferencia; la valoración de diferentes expresiones de la danza como parte del patrimonio cultural (participación de encuentros, festivales, espectáculos

etc.) y la reflexión crítica en torno a la imagen de cuerpo ideal y a los estereotipos en relación al movimiento y al cuerpo, son algunas de las alternativas que deberán instalarse en la clase para favorecer la formación de niños y niñas como sujetos de derecho capaces de convivir en la diferencia y valorarla

## Uso de las TIC en las clases de Danza en el Primer Ciclo

Se incorpora el uso de diferentes dispositivos tecnológicos, tales como cámara fotográfica o computadoras portátiles para registrar diferentes imágenes corporales: trabajar la idea de la foto desde el movimiento, trabajar sobre la comparación sobre la foto de la cámara y la foto con el cuerpo, proponer la foto como inicio de movimiento, la foto como idea de ficción, etc. Se utiliza el registro audiovisual para el trabajo sobre la noción de frente. La danza construida para el soporte audiovisual. El registro audiovisual como parte del proceso de enseñanza; la reflexión en torno a las diferencias del movimiento filmado y en vivo. La observación de obras a partir del soporte tecnológico.

## MÚSICA

### Situación de enseñanza

La educación musical debe centrarse en la producción y la reflexión crítica, esto requiere que todas las actividades se realicen en un espacio lúdico y de exploración, que permita al alumno/a aprender y valorar los distintos pasos que implican una realización, así como los resultados obtenidos. El acento está puesto en la posibilidad de probar, experimentar y encontrar soluciones divergentes, a partir del fomento de las relaciones interpersonales y el respeto mutuo.

Será importante, entonces, buscar el auxilio de la técnica instrumental y vocal como un medio para que los/as alumnos/as logren operar con soltura y musicalidad los contenidos del diseño curricular.

### Propuesta para Primer año

#### Contenidos

Bloque de la producción musical: La voz y sus posibilidades. La voz cantada.

#### Contenido abordado de manera secundaria

Bloque de la organización de los elementos del lenguaje musical: Las organizaciones musicales desde la forma.

#### Modos de conocer

Participar en proyectos/producciones musicales grupales o colectivas donde se pongan en juego prácticas vocales al unísono. Procedimientos de memorización de una canción. Escuchar y cantar obras de diferentes géneros y estilos, identificando el comportamiento de los elementos del lenguaje musical en relación con la forma.

## Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** el/la docente anuncia que va a cantar una canción nueva y la canta acompañándose con un instrumento armónico. Luego de cantarla pregunta a los/as alumnos/as y comenta con ellos quién y cómo es el personaje de esta canción, qué cosas suceden, y qué temáticas o conflictos se abordan en ella. Antes de volver a cantarla, el/la docente anuncia que cuando finalice va a preguntarles algunas cosas al respecto de la canción (tales como qué partes se repiten, fragmentos de la letra que recuerden y en qué lugar de la canción aparecen estos fragmentos, entre otras). Luego de esto, el/la docente con los/as niños/as realizan en el pizarrón una representación gráfica de la estructura formal a nivel macro de la canción. El/la docente ahora anuncia que cantará la canción por tercera vez y les pide que intenten tararear la melodía y sumarse a su canto en los lugares que recuerden.

Por último, el/la docente repregunta si hay alguna parte de la canción que se repita especialmente, buscando de alguna manera que los niños ubiquen y focalicen su atención en el estribillo, como ese momento de repetición. Se focaliza la ejecución vocal ahora en la enseñanza/aprendizaje del estribillo, realizando actividades de eco por versos en el cual el/la docente canta y los/as niños/as imitan esas frases musicales.

**Segunda clase:** se comienza la clase volviendo a cantar la canción. El/la docente pregunta a los/as alumnos/as si recuerdan de qué trataba, cómo era aquella canción y cómo estaba organizada musicalmente, recordando qué aspectos de la canción habían sido representados en el pizarrón. Volviendo a conversar sobre las temáticas planteadas en la canción se observará en conjunto la línea argumental de la canción, qué historia se está contando allí, para que en este aspecto se vaya organizando la posibilidad de memorizar ahora las estrofas. Se trabaja directamente sobre las estrofas realizando actividad de eco. Finalmente, se canta la canción completa acompañada instrumentalmente por el/la docente, pudiéndose allí incorporar algún gesto o palabras en el pizarrón que funcionen como ayuda memoria. Finalizado este proceso, el/la docente podría darle a cada niño/a la letra de la canción escrita en imprenta mayúscula, para que quede el registro de la misma y pueda retomarlo en la próxima clase.

## Indicadores de avance

- ◆ Se dispone a la escucha de la canción.
- ◆ Tararea de la melodía.
- ◆ Logra precisiones sobre la afinación de la canción acorde al arco melódico de la misma.
- ◆ Logra precisiones mayores sobre la afinación de la canción.
- ◆ Memoriza y canta el estribillo.
- ◆ Memoriza y canta estrofa por estrofa.
- ◆ Ejecuta de manera cantada la canción completa.

## Estrategias e instrumentos de evaluación

Será interesante tener en cuenta aquí que la actividad de evaluación del/la docente deberá focalizarse sobre las competencias que se intenta formar en los/as alumnos/as más que en el contenido en sí mismo. El proceso de aprendizaje que van realizando los niños/as es a lo que debemos atender como docentes, es decir, debemos estimar los niveles de aprendizaje de contenidos y habilidades, no por los contenidos y habilidades mismos sino en función de la construcción/formación de capacidades y competencias para la toma de decisiones libres y responsables.

En el caso de la presente secuencia la recomendación será evaluar mediante el sistema de portafolio mediante el cual el/la docente podrá ir recabando información en diferentes formatos que podrán ser observaciones escritas, observaciones grabadas, grabaciones en distintos momentos de la secuencia, filmaciones en distintos momentos de la secuencia, entre otros, que evidencien el recorrido del proceso de enseñanza/aprendizaje realizado en las clases de música por los/as alumnos/as. Muchas de estas evidencias darán cuenta del proceso de enseñanza/aprendizaje realizado por el grupo en general y permitirán observar también algunas singularidades de cada uno de los sujetos también.

Mediante este material la evaluación del/la docente, sin perder de vista los objetivos iniciales de las secuencias llevadas a cabo, podrá evaluar responsablemente la evolución en la formación musical de los/as niños/as de Primer año.

## Propuesta para Segundo año

### Contenidos

Bloque de la organización de los elementos del lenguaje musical: las organizaciones musicales desde la textura.

### Contenidos abordados de manera secundaria

Bloque de la producción musical: el contorno de la música. La forma y la textura musical. Posibilidades de la voz cantada. La ejecución musical, características en interacción grupal e individual.

### Modos de conocer

Escuchar y cantar melodías identificando sus partes en relación con la textura. Explorar mediante una canción las distintas organizaciones dentro de la misma en lo sucesivo y lo simultáneo para comprender dicha producción musical. Participar en proyectos/producciones musicales grupales o colectivas donde se pongan en juego prácticas vocales al unísono, entre otras posibilidades. Experimentar con la interpretación de una canción con interacciones grupales y solistas, acompañando instrumentalmente y respetando la organización del contorno de la música.

## Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** el/la docente comenta con los alumnos que ha asistido a un encuentro coral de niños y que les ha traído un registro audiovisual del mismo para que puedan ver y escuchar lo sucedido allí. En el mismo, pueden escucharse diferentes repertorios cantados por los coros participantes, en los que se interpretan canciones con partes solistas y grupales, responsoriales y en canon. Cuando terminan de ver dicho registro audiovisual, el/la docente pregunta sobre los elementos del lenguaje musical que han podido distinguir: ¿todos cantaron lo mismo? ¿Lo hicieron al mismo tiempo?, ¿cómo se escuchaban las voces? ¿Qué hace el director/a de cada coro? ¿Tocaban instrumentos? Los/as niños/as van dando sus respuestas y el/la docente las registra en el pizarrón. Luego, el/la docente hace una síntesis de las respuestas y agrega aquellos elementos que los/as niños/as no han podido reconocer a partir de las preguntas planteadas. Registran la síntesis.

**Segunda clase:** el/la docente inicia la clase retomando lo trabajado anteriormente y repregunta a los/as niñas sobre ello. A partir de allí, propone que se dividan en grupos y elijan una canción breve y puedan decidir cómo interpretarla (en forma coral, en canon, con partes solistas y grupales) y si acompañan la voz con algún instrumento, con la guía del docente. Luego, cada grupo interpreta su canción y la analizan en una puesta en común identificando y explicando las diferentes voces en cada canción.

### Indicadores de avance

- ◆ Se dispone a la escucha de músicas donde se focaliza la atención en la problemática de la textura musical.
- ◆ Escucha e identifica planos texturales más relevantes que otros.
- ◆ Escucha y canta melodías, identificando elementos de la textura y las representa gráficamente.

### Estrategias e instrumentos de evaluación

En el caso de esta secuencia pensada para el Segundo año de la Escuela Primaria será pertinente, entre otros posibles formatos de evaluación, utilizar el instrumento rúbrica. La rúbrica aquí nos permitirá tener un registro bastante rápido para ser utilizado mientras se desarrolla la clase de Música y otorga un insumo sumamente valioso para la evaluación. Un posible ejemplo aplicable a la presente secuencia didáctica (en este caso se presenta de manera grupal) podría ser:

Grupo A integrado por...(nombres de los/as alumnos/as)

Indicadores de avance	SÍ	NO	En algunas ocasiones
Se dispone a la escucha de músicas donde se focaliza la atención en la problemática de la textura musical.			
Escucha e identifica planos texturales más relevantes que otros.			
Escucha y canta melodías, identificando elementos de la textura y las representa gráficamente.			

## Propuesta para Tercer año

### Contenidos

Bloque de la producción musical: el contorno de la música. La forma y la textura musical. El discurso musical.

### Contenidos abordados de manera secundaria

Bloque de la producción musical: los roles en la ejecución musical.

### Modos de conocer

Explorar mediante una canción las distintas organizaciones dentro de la misma en lo sucesivo y lo simultáneo para comprender dicha producción musical.

Identificar en producciones audiovisuales de canciones los diferentes roles en la ejecución musical (solista, cantante, acompañante, coro y conjunto). Explorar dichos roles en una producción grupal propia con registro audiovisual.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** el/la docente anuncia a los/as alumnos que va a cantar una canción muy conocida para todos ellos y canta una canción tradicional a elección. Los alumnos/as la identifican. A continuación, el/la docente cuenta a los/as alumnos/as que va a hacerles escuchar una música relacionada con lo que recién escucharon. La idea aquí será presentar la misma canción cantada al comienzo de la clase pero en otra versión que suponga cambios texturales, es decir, si hemos presentado la canción cantada de manera solista y con acompañamiento instrumental, podría buscarse una versión vocal / coral (por ejemplo) donde las voces cumplan un rol imitativo contrapuntístico, o tal vez, que las voces se muevan de manera homófona a la melodía.

La idea será que el/la docente lleve, mediante preguntas problematizadoras, a los/as alumnos/as a la situación de pensar en la temática de la textura. ¿Es la misma canción? ¿Qué diferencias aparecen con la cantada al comienzo de la clase? ¿Todos los que cantan en la segunda versión de cantan lo mismo?

**Segunda clase:** el/la docente brindará un listado de canciones tradicionales, conocidas por los niños/as, para que los alumnos elijan alguna y decidan en grupo cuál les gustaría ejecutar en clase realizando propuestas que impliquen distintos roles a cumplir: solistas, coros, canto al unísono, uso de la voz hablada, acompañamientos instrumentales o en percusión corporal, pensando en que estas propuestas enriquezcan la canción desde la textura (eje estructurador del espacio).

### Indicadores de avance

- ◆ Escucha y canta melodías, identificando elementos de la textura y las representa gráficamente.
- ◆ Propone ideas referidas a los roles en la ejecución musical que enriquezcan la propuesta textural de una canción.

### Estrategias e instrumentos para la evaluación

La recomendación aquí será la utilización del sistema de recopilación de evidencia e información que ofrece el formato del portafolio: observaciones escritas, observaciones grabadas, grabaciones en distintos momentos de la secuencia, filmaciones en distintos momentos de la secuencia, entre otras, que evidencien el recorrido del proceso de enseñanza/aprendizaje realizado en las clases de Música por los/as alumnos/as. Muchas de estas evidencias darán cuenta del proceso de enseñanza/aprendizaje realizado por el grupo en general y permitirán observar también algunas singularidades de cada uno/a de los/as niños/as también. En el caso de esta secuencia, específicamente, el/la docente debe estar atento/a a las intervenciones de los alumnos/as y problematizar permanentemente la temática “textura”, para que ellos/as vayan construyendo una experiencia en este sentido lo más completa posible.

Mediante este material, sin perder de vista los objetivos iniciales de las secuencias llevadas a cabo, podrá evaluar responsablemente la evolución en la formación musical de los/as niños/as del Tercer año.

### Alternativas para la inclusión

Desde la experiencia con el lenguaje/disciplina Música, es factible favorecer una modalidad de trabajo en el aula que transmita de manera democrática y con igualdad de posibilidades a todos los/as alumnos/as del Primer Ciclo de la Escuela Primaria la construcción de contenidos y competencias artístico-musicales.

Actividades que contemplen lo colectivo (como un modo de realización musical), el intercambio de roles en las ejecuciones musicales, los debates respecto de las temáticas abordadas, las escuchas de músicas propuestas por los/as niños/as, entre otras, promueven un clima de trabajo inclusivo y de promoción de los saberes que cada sujeto trae consigo.

### Uso de las TIC en las clases de Música en el Primer Ciclo

La época contemporánea presenta un entorno de vinculaciones y articulaciones apoyado en el marco de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). El a veces llamado *nuevo sujeto educativo* está atravesado diariamente por las tecnologías acostumbrado a recibir y enviar información de esta manera. Es interesante pensar que la Escuela pueda capitalizar en sus experiencias áulicas el uso de las TIC y ofrecer así un plus a la experiencia educativa, en varios aspectos. Las posibilidades de registrar momentos de los procesos de enseñanza/aprendizaje, la interacción de maestros/as y alumnos con los dispositivos que

ofrezcan esas posibilidades, la realización de trabajos musicales que puedan ser colaborativos con otros grupos de la misma escuela o de otras escuelas, la recopilación de información o de escucha musical, entre muchas otras actividades que ofrezcan el uso de las tecnologías en el ámbito educativo.

## TEATRO

### Situación de enseñanza

Enseñar y aprender teatro supone un tipo de trabajo que se centra en el hacer reflexivo. Accionando y luego analizando lo hecho, el alumno construirá su propio saber hacer teatral. Resultará necesario que el juego teatral pueda darse en un clima de confianza. Para el abordaje de la acción, el docente deberá orientar el proceso de exploración y uso del cuerpo como instrumento. Debe partirse del cuerpo como herramienta expresiva, por ello son tan importantes las propuestas que se relacionen con el autoconocimiento y la conciencia corporal. El cuerpo se relacionará con otros y transmitirá ideas, conceptos, emociones, sensaciones, así se desarrollará la fase comunicativa del trabajo, en la que el sujeto que aprende lo hace con otros y para comunicar a otros.

El punto de partida en esta etapa es el juego sin espectadores. En las improvisaciones que se desarrollarán en el espacio total primero (luego habilitarán progresivamente los espacios de actor y de espectador), los alumnos jugarán respetando ciertas pautas previamente acordadas, interactuando con otros y pudiendo accionar de acuerdo a lo que se plantee en el “aquí y ahora” de la ficción. En este ciclo los alumnos podrán ir incorporando códigos y convenciones respecto del juego teatral, a desarrollar en cada juego de improvisación.

### Propuesta para Primer año

#### Contenidos

Reconocimiento de los elementos del lenguaje (acción, personaje, conflicto) en el juego dramático (guiado). Espacio real y ficcional: sus posibles transformaciones a través de la exploración del “como si”. Imagen corporal (atención, observación, imaginación y percepción libre y orientada en la movilidad e inmovilidad corporal).

#### Modos de conocer

Explorar los elementos del lenguaje en situaciones lúdicas grupales guiadas que amplíen su mundo simbólico y su capacidad de representación teatral, utilizando estímulos (música, imágenes). Reconstruir desde su estructura básica cuentos y dramatizarlos.

#### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** el/la docente invita a la ronda grupal, da la bienvenida y propone: todos tenemos un pincel (imaginario) y como nos queremos pintar, lo cargamos del

color de algún elemento del salón (de la pared, pizarrón, mochila, etc.) y volvemos a la ronda para pintarnos una parte del cuerpo. Nos pintamos los pies (por partes en forma ascendente); le pedimos a un compañero/a que nos preste un poco de sus colores (de su remera, por ejemplo) y se pintan otra parte del cuerpo. Luego, los pintores se disponen a buscar otros colores que están afuera, de puntitas visitamos el patio y quietecitos como estatuas que respiran, observamos: los colores que nos rodean, ¿qué sensación nos dejan? Observamos el piso, los árboles ¡Y el cielo! ¿Cómo será llevar adentro el color del cielo? Respiramos profundo para sentirlo. Toman de afuera el color que más les gustó y se pintan las otras partes del cuerpo. Vuelven al salón y como si cada parte fuera un pincel, pintan los objetos de adentro con algún detalle del color de afuera (con el azul de las caderas hacen pintitas a la mesa, etc.). A continuación, la/el docente dibuja con su pincel un círculo enorme: se incorporan para pintar juntos con cada parte del cuerpo, el aire, mezclando todos los colores con una canción.

Luego, en ronda, cada uno expresa la parte que mejor sintió e imaginó: ¿de qué parte del cuerpo se trataba? ¿Con qué color la había pintado? Finalmente, la/el docente reparte hojas y colores, dibujan su cuerpo pintando cada parte con su color.

**Segunda clase:** sentados en ronda, luego de recordar entre todos de qué trató la clase pasada, la/el docente presenta el material y les lee un cuento: *El duende Colorín*, de Liliana Cinetto, en el que después del lío que armó y solucionó con los colores, Colorín termina durmiendo una siesta en las nubes mientras deja cargando sus pinceles en el arcoíris.

El/la docente reconstruye junto a ellos/as el cuento: ¿quién era Colorín? ¿Qué quería? y ¿qué hizo? ¿Qué pasó luego? ¿Y después? Entonces, ¿cómo se resolvió? Les explica que van a actuar la historia como si ellos fueran Colorines; les sugiere tomar sus pinceles y guía la secuencia de acciones de la historia que todos accionan en forma simultánea y colectiva. Con música suave, la/el docente sugiere que se desperecen y cada niño que sea tocado por su pincel, armará con su cuerpo una estatua, del momento de la historia que más le gustó. Para desarmar, deberán esperar la foto que sacará la/el docente, de todas las estatuas juntas.

### Indicadores de avance

Al finalizar la secuencia, el/la alumno/a:

- ◆ Con la guía y orientación docente: percibe las partes de su cuerpo.
- ◆ Explora los elementos del lenguaje teatral en situaciones lúdicas.
- ◆ Reconoce los elementos del lenguaje a través de un cuento y lo dramatiza.

### Instrumentos de evaluación

Será interesante tener en cuenta aquí que al evaluar, el/la docente deberá focalizarse sobre las competencias que intenta formar en los/as alumnos/as más que en el contenido en sí mismo. Se deberá atender el proceso de aprendizaje que realizará el/la niño/a es decir, estimar las trayectorias de aprendizajes basados en el desarrollo y logros obtenidos. En este caso, la construcción preestablecida de criterios (habilitando la evaluación a través de la técnica portafolio para esta secuencia), que encuentra su evidencia inmersa en el desarrollo habitual del proceso

de enseñanza-aprendizaje, es formativa (y no instructiva), abarcando todo el recorrido (inicial, de proceso y final).

En la presente secuencia se sugiere evidenciar el registro de la percepción del propio cuerpo (en este caso, sus diferentes partes) mediante dibujos anteriores y posteriores a la misma. También, como registro de información, se puede fotografiar y/o filmar diferentes momentos de las clases que permitan observar el recorrido grupal e individual de las/los alumnas/os a través de los indicadores de avance presentes.

## Propuesta para Segundo año

### Contenidos

Espacio y tiempo de ficción del real, a partir de la ejercitación del “como si”. Acción real e imaginaria. Las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo.

### Modos de conocer

Explorar acciones y gestos cotidianos a partir del “como si”. Ejercitar la atención, observación, imaginación y percepción, en propuestas con y sin objetos. Improvisar relaciones de espacio- tiempo- energía y sus consecuencias dramáticas a partir de acciones en espacios imaginarios.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** los/as alumnos/as eligen de un manojo de lanas de colores, la suya. El/la docente les propone dejarlas caer y que cada uno recorra la propia como si fuera un caminito. Luego se unen a un compañero/a del mismo color de lana y uno de los dos con la lana, arma un camino especial (espiral, zig-zag, etc.) para que el otro/a compañero/a, al ritmo de una canción, explore las formas de recorrerlo con sugerencias formuladas por el/la docente, variando niveles y direcciones en el desplazamiento; rotan. Guardan la lana y reproducen la trayectoria como si la misma estuviera presente. A continuación, el/la docente consulta: ¿qué caminos conocen? y ¿a dónde los llevan, por ejemplo? Les explica que este es un camino especial, porque saben desde donde salen pero nunca a dónde terminan.

El/la docente dispone en el suelo como un circuito de tres caminos que culminan en un círculo dibujado en el piso. Cada círculo es un eslabón que une con otro camino. De a uno deberán recorrerlo (de distintas maneras) y, al llegar al final de cada recorrido, el/la alumno/a, salta dentro del círculo e improvisa una acción, la primera que se le ocurra. Por ejemplo: ponerse a nadar. En cada salto, descubren una acción distinta.

Al terminar el circuito, con las lanas armamos un gran círculo, contamos las acciones que hicieron y nos zambullimos en el centro a bailar juntos una canción; al stop de la misma, se representan las acciones descubiertas.

**Segunda clase:** el/la docente les muestra imágenes de diferentes lugares y consulta: ¿qué creen que se podría hacer acá? ¿Se puede cocinar una torta dentro de una pileta? Les recuerda que la última vez habían armado caminos, pero que

ahora van a llegar a algún lugar a hacer algo interesante... ¿A dónde les gustaría ir? Anota tres propuestas-nombres de lugares en el piso que quedan como pautas para todos. Las rodea con una sogas formando tres círculos. Explica que ellos armarán sus propios recorridos alrededor de los tres espacios (antes círculos) y a la señal, deberán ingresar al espacio más cercano para inventar allí una acción. Quien proponga primero, será imitado/a por quienes quedaron en el mismo espacio (por ejemplo: en el *espacio plaza* alguien salta la sogas imaginaria, su grupo la/lo imita). A una señal vuelven a salir para que otros propongan nuevas formas de recorrer los senderos. Los grupos accionan rotando por los “espacios imaginarios”, proponiendo una nueva acción que los de ese grupo imitarán; por ejemplo, si en la plaza saltaban la sogas, luego, otro/a propone otra acción del mismo espacio: como jugar a la pelota. La/el docente, propone diferentes velocidades para las acciones. Luego, con música de fondo cada subgrupo, dentro de un espacio imaginario, muestra las acciones encontradas allí. Por ejemplo: en el grupo de la *plaza* accionan todos de forma diferente pero pertinente: algunos juegan a la pelota mientras otros saltan la sogas o se hamacan. Accionan todos a la vez hasta la señal de *stop*, donde solo un grupo continúa y el resto percibe al que actúa desde su lugar. Al terminar, se reconstruyen ordenadamente las instancias transitadas. ¿Qué descubrieron hoy?

Piensen, para el próximo encuentro, lugares a donde les gustaría ir viajando con la imaginación y la acción.

### Indicadores de avance

Al finalizar la secuencia, el/la alumno/a:

- ◆ Ejercita la atención, observación, imaginación y percepción a partir de propuestas con y sin objetos.
- ◆ Explora movimientos y acciones a partir de relacionar espacio, tiempo y energía.
- ◆ Construye el espacio de ficción y produce sentido y significación dentro del juego teatral.

### Instrumentos de evaluación

En este caso, entre otros formatos de evaluación posible, se podrá utilizar el de rúbrica, que permite un rápido registro de criterios de aprendizaje preestablecidos a partir de los objetivos. Por ejemplo:

Responder con: **Sí, No, Con Dificultad (C/D) o Ampliamente (A).**

Listado de alumnas/os	Distingue espacio real e imaginario	Explora movimientos y acciones a través de relaciones de tiempo-espacio-energía	Produce sentido dentro del juego dramático	Observaciones

## Propuesta para Tercer año

### Contenidos

Elementos del lenguaje teatral: entorno (su exploración y construcción con objetos reales y transformados). Organización del espacio escénico. Los roles y los procesos de creación y producción teatral (actor-espectador).

### Modos de conocer

Experimentar las posibilidades de acción con objetos; transformarlos a partir de la acción. Explorar el entorno mediante objetos reales y transformados. Organizar y utilizar diversos espacios escénicos en la producción de representaciones teatrales breves.

### Desarrollo de la propuesta

**Primera clase:** luego de accionar con objetos reales en clases anteriores, cada alumno se sitúa en una parte del salón con el objeto que llevó: exploran acciones con los mismos; posteriormente se dan nombres de espacios imaginarios y ellos deberán usar su objeto como si fuera algún elemento de ese lugar, transformándolo. Por ejemplo, si el objeto real es una espumadera y la consigna es cocina, la utiliza como si fuera una cuchara, sartén, etc. Así, se habilitan múltiples posibilidades.

Luego, la/el docente distribuye por el espacio de a dos, los objetos traídos por los alumnos. Se aclara que, a su tiempo, todos utilizarán con cuidado, los objetos de todos. Con música de fondo cada alumno/a se sitúa de pie al lado de su objeto y allí descubre a su compañero/a; recorren juntos el espacio con formas pautadas por su docente primero, para ser ellos quienes propongan después. A la señal convenida se detienen frente a alguna pareja de objetos: uno lo manipula como real (el otro observa) el/la docente pregunta: ¿dónde podría encontrarse ese objeto? ¿Qué personaje lo podría utilizar? Lo usa. Luego, el compañero/a que observaba, transforma con su acción el otro objeto, como si fuera algo del mismo espacio imaginario; se introduce en la situación e interactúan brevemente. A la señal, vuelven al recorrido y, frente a otros dos objetos, rota el que inicia el mismo procedimiento. A continuación, una pareja tendrá el rol de público y se ubica muy cerca de otra que decide mostrar una de las situaciones anteriores. En este momento la mitad del grupo actúa en forma simultánea y la otra mitad observa. Rotan entre actores y espectadores.

En el cierre, la/el docente consulta sobre dónde transcurría la historia que actuaron y qué sucedió. ¿Cuáles fueron los objetos transformados y reales de cada situación?

**Segunda clase:** el/la docente divide con tiza o cinta el salón en cuatro sectores. Aclara que en uno, solo se puede saltar; en otro, estirarse; en otro, hacer posturas de yoga, y en otro, cantar. A cada señal, pasan al siguiente espacio.

Luego, distribuye los objetos por sectores; allí se ubican quienes hayan llevado esos objetos: quedan conformados cuatro subgrupos que deberán elegir un solo objeto para decidir el espacio imaginario de la situación (por ejemplo, una palita sugiere un jardín o una huerta); el resto transforma su objeto en algo de

ese espacio imaginario. Deciden el rol de cada uno y lo que sucederá. Accionan de a un grupo, a la vez que el resto observa cada pequeña escena. Rotan a un nuevo sector y repiten procedimientos o construyen el espacio y situación en el mismo sector pero a partir de un nuevo objeto real. El criterio de devolución a cada grupo será la presencia de las consignas en cada sector (¿Cuál era el espacio imaginario, el objeto real, los objetos transformados y la situación?). Entre todos, intentarán dilucidar. Con ojos cerrados y música de fondo, la/el docente guía el recorrido mental de las instancias transitadas para que cada alumno/a convoque internamente, todos los espacios imaginarios en que actuó “como si” fuera verdad. Abren los ojos y se comparten impresiones.

### Indicadores de avance

Al finalizar la secuencia, el/la alumno/a:

- ◆ Explora el entorno y crea sentido dentro de una situación;
- ◆ Dramatiza una situación y da cuenta de los elementos del lenguaje
- ◆ Participa desde los roles de actor y espectador.

### Instrumentos de evaluación

En este caso, entre otros formatos de evaluación posible, para evaluar la secuencia didáctica propuesta se podrá utilizar el modelo de rúbrica, que permite un rápido registro de criterios de aprendizaje preestablecidos a partir de los objetivos. Entre otras posibilidades se podría:

Responder con: **Sí, No, Con Dificultad (C/D) o Ampliamente (A).**

Listado de alumnas/os	Explora el entorno accionando y transformando objetos	Dramatiza utilizando elementos del lenguaje	Participa desde el rol de actor y espectador	Observaciones

### Alternativas para favorecer la educación inclusiva en Teatro

Desde el lenguaje/disciplina Teatro, en el Primer Ciclo de Educación Primaria, es posible brindar estrategias que favorezcan la democratización de la transmisión cultural y la construcción de una ciudadanía inclusiva, a partir de una práctica escolar con protagonismo en la participación; que considere a todas/os las/os niñas/os como sujetos de derecho. Para ello es fundamental fomentar el intercambio de espacios y de roles, y la participación de estrategias áulicas inclusivas como son los juegos para la integración grupal, de desinhibición, socialización y confianza. La construcción de saberes a través de proyectos colectivos donde se propicie y valore la posibilidad de ser parte, de comprometerse, tomar decisiones y donde el/la docente confíe en las posibilidades de sus alumnas/os para aprender.

## Incorporación de las TIC en las clases de Teatro

La contemporaneidad presenta un entorno de vinculaciones y articulaciones apoyado en el marco de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), un concepto interrelacional de la inteligencia y una dimensión constructiva y estratégica del conocimiento, que dimensionan un nuevo sujeto educativo. Desde Teatro, en el Primer Ciclo se propicia la incorporación de tecnologías accesibles, que interactúen en la construcción de la subjetividad, generando diferentes climas a través de la iluminación y sus posibles efectos (calidez, sombras, o colores que acentúen algún estado). En otras dinámicas, utilizar cámara de fotos para capturar gestos expresivos y/o armar secuencias de acción en la construcción de breves historias. Es fundamental la selección musical (y sus modos de reproducción) como soporte y recurso indispensable del ciclo. La utilización de las TIC es valiosa no solo como dispositivos de registro y documentación de los procesos, sino también como herramienta y materia prima para el mejor acercamiento al conocimiento por parte de este nuevo sujeto educativo.

