

escuela de
maestros

Entre maestros 2018

1

a b c d e f

A

B

C

$$1+1=$$



Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario



Buenos Aires Ciudad

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
31-10-2026



Vamos Buenos Aires

escuela de maestros

 Av. Santa Fe 4360 4° y 5° piso
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

 4772 7014 | 7015 | 4028

 buenosaires.gob.ar/escuelademaestros

 emaestros@bue.edu.ar

 @emaestrosBA

ENTRE MAESTROS 2018

Plan trienal de
capacitación docente
para el Nivel Primario

10

DIRECCIÓN GENERAL

escuela de maestros

DIRECTORA GENERAL

María Lucía Feced Abal

Estimada comunidad educativa:

La Dirección General Escuela de Maestros, en conjunto con la Dirección de Educación Primaria, vuelve a convocar a todos los docentes que se desempeñan en este Nivel a las **Jornadas de trabajo *Entre Maestros***, en el marco del plan integral de capacitación y acompañamiento a la enseñanza que, como ya sucedió durante el ciclo 2017, continúa en cada escuela y en posteriores instancias de formación situada, donde lo trabajado se vuelve acción en las prácticas docentes.

Este año, en el desarrollo de las Jornadas, recuperamos tanto el lugar de la planificación de los contenidos como el trabajo con secuencias didácticas, basadas en los lineamientos curriculares de la jurisdicción para cada grado y área de conocimiento. A su vez, como línea transversal, se aborda la necesidad de discutir y generar acuerdos entre docentes, respecto al trabajo con aulas heterogéneas, tratando de acercar distintas estrategias de acción.

En este contexto, la reedición y reformulación parcial de los **Materiales de trabajo** que presentamos, tienen el propósito de orientar la reflexión y discusión sobre las prácticas de enseñanza en la escuela primaria, promover el intercambio de perspectivas y estrategias, considerando la gestión de la diversidad, orientadas a favorecer mejores aprendizajes de cada una de los estudiantes, en el contexto de cada escuela.

Como responsables de la formación continua de los docentes y directivos de la Ciudad de Buenos Aires, queremos contribuir con ustedes en hacer de la escuela el lugar en el que todos los niños y adolescentes logren aprender. Por ello, es nuestra intención poner a disposición de los maestros diversas herramientas que puedan colaborar en esta compleja y a la vez gratificante tarea.

Reiteremos nuestro deseo esperando que estas Jornadas sean instancias provechosas de encuentro y aprendizaje entre maestros, que contribuyan al mutuo desarrollo personal y profesional.

Un saludo afectuoso.

MARIA LUCÍA FECED ABAL
Directora General
Dirección General Escuela de Maestros

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

7	La alfabetización inicial en la unidad pedagógica
10	Planificación anual – Unidad Pedagógica: Primer grado
12	Planificación de un proyecto: Cancionero
13	Horario semanal posible: marzo
14	Planificación de un período breve
17	Lectura de un texto que se sabe de memoria
17	¿Por qué esta situación sirve para enseñar a leer?
18	Un desarrollo posible
20	Lecturas y escrituras cotidianas
20	Las escrituras cotidianas en el aula
22	¿Qué mirar para conocer el punto de partida de los alumnos como lectores y escritores en 1° grado?
27	Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos
29	Biblioteca del aula
30	Leer y escribir en torno a la biblioteca del aula
31	Por qué la biblioteca en el aula
37	Para seguir leyendo...

Equipo de Prácticas del lenguaje:

Fernanda Aren
Flavia Caldani
Liliana Cerutti
Jimena Dib
Vanina Estévez
Silvia Faerverger
María Teresa Gómez
Ianina Gueler
Eugenia Heredia
Silvia Lobello
Flora Perelman
Juliana Ricardo
Viviana Silveyra
Sandra Storino
Emilse Varela

La alfabetización inicial en la unidad pedagógica¹

Sobre la Resolución 174/CFE/ 2012

Esta Resolución, aprobada en junio de 2012, establece una serie de medidas para la reorganización de las trayectorias escolares en los niveles Inicial y Primario de nuestro país. Trascendió como “la Resolución de la Unidad Pedagógica”, pero la UP es una entre muchas otras medidas que se desgranán en sus cuarenta párrafos.

Les proponemos una vía de entrada a los contenidos de la Resolución que a nosotros nos ha sido de utilidad: diferenciar en los párrafos de la Resolución aquellos contenidos que entrañan novedad normativa y aquellos que no. La distinción es útil para reflexionar sobre lo que está en juego en cada caso a fin de que lo que la Resolución prevé pueda cumplirse. ¿Qué quiere decir que hay contenidos que entrañan novedad normativa? Que ciertos cambios que propone la Resolución requieren introducir nuevas normas sobre aspectos de la escolaridad primaria que hasta el momento se regían por una normatividad diferente.

Veamos algunos ejemplos. Entre los muchos que pueden encontrarse, seleccionamos los siguientes:

- Medidas de seguimiento de la asistencia, reingreso a la escuela y apoyos para dar continuidad a la escolaridad (párrafos 10 y 11 de la Resolución).
- Posibilidad de producir reagrupamientos diversos (párrafo 21) y de incorporar a los niños lo más rápidamente que sea posible al grado que les corresponde por su edad cronológica (párrafo 20).
- Considerar como UP a los dos primeros grados de la escuela primaria, lo que debe estar universalizado en 2016 (párrafo 22).
- Régimen de promoción acompañada desde el segundo grado (párrafos 24 y 25).

Si ustedes revisan la lista anterior, advertirán que hay cosas que podrían ocurrir de manera más o menos informal *en algunas escuelas*, pero para que sucedan en *todo el sistema* se requiere formalizar una norma con la que hasta ese momento no se contaba. Así, por ejemplo, es posible que en ciertas escuelas se hayan producido desde hace años, reagrupamientos diversos de los alumnos; pero la *indicación* (no la mera

¹Extraído de Ministerio de Educación de la Nación (2015) *Fundamentos políticos-pedagógicos: la alfabetización inicial en la Unidad Pedagógica*. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica).

posibilidad) de producir reagrupamientos diversos *en todas las escuelas* constituye un cambio normativo respecto de los regímenes usuales de promoción, que prevén el avance de un grado por año y la toma de decisiones al final de cada ciclo lectivo.

Por cierto, en los regímenes usuales de promoción en la escuela primaria se ha previsto un reagrupamiento: la repitencia. Seguramente nunca habían pensado en la repitencia como reagrupamiento, ¿verdad?

Veámoslo de este modo: al comenzar cada ciclo lectivo, un maestro o maestra se propone un plan de trabajo a sostener en el año con un grupo intacto de alumnos (“grupo intacto” quiere decir “con los mismos alumnos/as de principio a fin”), de forma tal que al final del ciclo lectivo y si la enseñanza se ha desarrollado como fue prevista por él o ella, los sujetos habrán logrado aprender los mismos contenidos. Al finalizar el ciclo lectivo, los alumnos/as que no muestran los aprendizajes esperados son reasignados a un nuevo grupo escolar, al que se incorporarán en el siguiente ciclo. Esa reasignación se produce como repitencia.

La decisión de repitencia parece suponer que, si se permite al sujeto pasar al grado siguiente, no podrá avanzar en sus aprendizajes porque no lo ha hecho hasta el momento al ritmo del grupo-clase que integra. Entonces, se lo coloca en otro grupo, en el que volverá al inicio de la cronología prevista para el año lectivo, a ver si cursándola nuevamente logra los aprendizajes esperados, en otro tiempo.

Esto y no otra cosa es que un alumno “repita”. Pero, ¿por qué no solemos verlo como un reagrupamiento? Porque, tratándose del único reagrupamiento previsto por el régimen de promoción de la escuela primaria, ha ido cargándose de un sentido de sanción; además, que se lo llame “repetir” (y no “reagrupar”) expresa –tal vez sin advertirlo– que la estrategia a seguir con ese/a alumno/a puede ser (y en verdad suele ser) la reiteración de las propuestas de enseñanza, aunque hasta ese momento no hayan logrado sus fines.

Frente al único reagrupamiento de la repitencia, la Resolución 174/ CFE/ 2012 propone múltiples reagrupamientos en distintos momentos del ciclo lectivo y de la escolaridad, lo que puede permitir reconocer en los trayectos de aprendizaje de los alumnos distintos ritmos, con distintos grupos, para distintos contenidos. Ahora bien, la posibilidad de producir reagrupamientos diversos en distintos momentos del año escolar afecta al corazón organizacional de la escuela graduada. La novedad es tal que requiere una nueva norma; con la normativa usual, un cambio de estas características carecería de un encuadre adecuado.

Como ven, ubicamos a la UP del primer y el segundo grados como una de las novedades que requieren definición normativa. En la lógica graduada de la escolaridad primaria argentina, considerar dos grados como una unidad y desplazar la acreditación al final del segundo requiere una norma que lo establezca. La Resolución 174/ CFE/ 2012 da ese marco².

²En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la resolución 3298/12 reglamenta lo sostenido en este apartado con respecto a la unidad pedagógica.

Entre los cambios introducidos por la Resolución está la importante decisión de considerar a los dos primeros años de la escuela primaria como UP. Puede discutirse si es la mejor denominación, pero lo que nos importa ahora es que esta decisión implica para un maestro o maestra generar un proyecto de enseñanza abarcativo de los dos primeros grados del recorrido escolar; esta decisión debería contar además con un marco institucional de acompañamiento profesional. La configuración alternativa que propone la UP permite discutir la lógica anualizada que ordena el cronosistema escolar. Se trata de instalar una idea educativa diferente de la correspondencia edad/ grado/ ciclo lectivo, de reconocer que **no todos aprenden lo mismo en el mismo tiempo, de sostener que, para lograr aprendizajes equivalentes**, los recorridos no necesariamente tienen que ser los mismos para todos, y de superar la repitencia como única forma histórica de reagrupamiento. Ello trae consigo la necesidad de contar con conocimientos profesionales que permitan dar respuestas eficaces a las diferentes cronologías de aprendizaje que realizan los niños y niñas.

Planificación anual

PRIMER PERÍODO: MARZO-JULIO

MARZO

ABRIL

MAYO

JUNIO

JULIO

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA		MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
Situaciones habituales	Ambiente alfabetizador: selección, organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador por ejemplo listas de nombres, horario escolar, canciones, etc..	Actividades cotidianas de lectura y escritura con el propio nombre: tomar asistencia, firmar trabajos, confección de un banco de datos, etc. del aula: organización y funcionamiento. Agendas de lectura, fichas de préstamo/ recorrido lector. Biblioteca institucional: visita y uso.				
Secuencias didácticas y proyectos	Cancionero: Recopilación y producción de un libro con textos breves versificados que se saben de memoria.	Lectura y escritura en torno a un ejemplar repetido: por ejemplo “Un barco muy pirata”, “A qué sabe la luna”, “El nabo gigante”, “Cuello duro”, “El domador de monstruos”, etc.				Lectura de noticias de interés: notas de color.
Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica	Reflexiones sobre el sistema de escritura: Ofrecer situaciones de escritura en las que los niños tengan que fundamentar sobre cuáles letras, cuántas y en qué orden, revisar las escrituras que ofrecen dudas, elegir entre varias opciones y justificar las decisiones tomadas.	Reflexiones sobre el lenguaje escrito: Organización y recursos de los textos que se leen y escriben (partes que se repiten, tramas de los cuentos), formas de decir propias de los textos leídos.				
Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos	Relevamiento del punto de partida: Lectura y escritura del nombre y de una lista de palabras. (En el inicio de clases).	Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo: Colección de trabajos. Escritura y lectura sobre textos versificados que se trabajaron en clase a partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños. Fichado de libros de la Biblioteca del aula: reconocer autor y título. Trabajo sobre el nombre propio: escritura y reconocimiento del propio nombre a los otros nombres.			Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo: Lectura y reescritura de un episodio de un cuento leído/listado de personajes/caracterizaciones/cuadros comparativos a partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños.	Seguimiento de los avances de los alumnos: Reiteración de la propuesta utilizada para relevar puntos de partida en marzo.

Planificación anual

SEGUNDO PERÍODO: AGOSTO-DICIEMBRE

AGOSTO SEPTIEMBRE OCTUBRE NOVIEMBRE DICIEMBRE

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA				
Situaciones habituales	<p>Ambiente alfabetizador: incorporación y renovación de nuevas fuentes de información: por ejemplo, cuadros comparativos de versiones de cuentos tradicionales, listas de animales, etc.</p> <p>Actividades habituales de lectura y escritura: agenda de actividades, registro de salidas, invitaciones a eventos, notas informativas a los padres, etc.</p> <p>Biblioteca del aula: funcionamiento. Agendas de lectura. Lecturas y comentarios de cuentos.</p> <p>Biblioteca institucional: uso.</p>			
	<p>Leer y escribir para aprender (En articulación con un tema de Conocimiento del Mundo por ejemplo la diversidad animal). Lectura para buscar información y toma de notas.</p>			
Secuencias didácticas y proyectos	<p>Cuentos tradicionales. Lectura de versiones de un cuento tradicional. Reescritura.</p>			
	<p>Escrituras en torno a la lectura literaria: Galería de personajes de los cuentos tradicionales, fascículo, reescritura y/o recomendaciones</p>			
Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica	<p>Reflexiones sobre el sistema de escritura: continúa la revisión de las dudas al escribir palabras y se incluyen reflexiones sobre la separación de palabras en los textos que se escriben con los niños que ya construyeron la base alfabética.</p> <p>Reflexiones sobre el lenguaje escrito: organización de los textos que se leen y escriben (partes de los textos de estudio), caracterizaciones de los personajes, formas de decir propias de los textos leídos.</p>			
	<p>Seguimiento de los avances de los alumnos: Reiteración de la propuesta utilizada para relevar puntos de partida en marzo y julio.</p>			
Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos	<p>Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo: Colección de trabajos. Lectura y escritura de frases de personajes/ descripciones / diálogos, etc. a partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños.</p>			
	<p>Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo: Lectura de índices de textos de estudio. Escritura de rótulos / esquemas / cuadros.</p>			

Proyecto cancionero

Producto final:

Confeccionar un cancionero que recopile las canciones compartidas en el aula.

Duración aproximada: Dos meses.

Etapas previstas:

- **Listar canciones conocidas.** Escribir por sí mismos títulos de sus canciones preferidas. Dictar al maestro los títulos (listado que queda a la vista y al que se le pueden ir agregando otros).
- **Cantar y leer canciones.**
 - **Escuchar una canción y leer dónde dice.** Enseñar una canción. Cantar. Presentar el texto y cantar señalando (varias veces). Localizar fragmentos o palabras que se reiteren (lectura de los alumnos por sí mismos).
 - **Localizar fragmentos de una canción conocida.** Escuchar una canción conocida para cantarla o seguir el audio con la letra a la vista. Interrumpir el audio para decir lo que sigue y señalarlo en el texto (lectura de los alumnos por sí mismos).
 - **Decidir cuál es la canción.** Leer por sí mismos títulos de canciones en un listado (localizar un título entre tres que tienen una palabra en común: por ejemplo, Canción del jardinero, Canción del jacarandá y Canción para tomar el té).
 - **Leer para ordenar una canción conocida.** Ordenar las estrofas desordenadas de una canción que conocen.
- **Leer y escribir fragmentos de canciones conocidas.**
 - Identificar lo que falta en una canción y completarla.
 - Leer canciones conocidas (sin los títulos) y reponer los títulos faltantes.
 - Dictar al docente una canción conocida.
 - Leer el listado de canciones para votar por las preferidas (se puede acotar la lista).
 - Transcribir una parte muy conocida de una canción.
 - Escribir de a dos una canción breve o un estribillo.
- **Armar el cancionero.**
 - Explorar cancioneros.
 - Escribir el prólogo por dictado al docente.
 - Armar el cancionero: seleccionar copias o copiar canciones. Armar el índice.

Horario semanal posible: Marzo

PRIMER GRADO

LUNES

MARTES

MÉRCOLES

JUEVES

VIERNES

1º
HORA

2º
HORA

3º
HORA

4º
HORA

5º
HORA

Actividad habitual:
Situaciones de lectura
y escritura con el
nombre

Matemática

Lengua extranjera

Educación física

Tecnología

**Conocimiento
del mundo**

Proyecto:
Cancionero

Lengua extranjera

Educación física

Plástica

Biblioteca

Situación habitual:
Agenda de lectura:
lectura de cuentos y
apertura de un
espacio de
intercambio

Lengua adicional

**Conocimiento
del mundo**

**Conocimiento
del mundo**

Matemática

Matemática

Lengua adicional

**BIBLIOTECA
de aula**

**Conocimiento
del mundo**

Situación habitual:
trabajo con el
ambiente
alfabetizador horario
escolar.

Proyecto:
Cancionero

Matemática

Educación física

Informática

Planificación de un período breve

Prácticas del Lenguaje. 1º grado.

Planificación de dos semanas de clase

(segunda y tercera semana del ciclo lectivo)

Esta planificación es un recorte de dos semanas, el docente alterna actividades habituales con los nombres, la biblioteca y un proyecto de elaboración de un cancionero.

2^{da} Semana del ciclo lectivo

Tiempo	Actividades
	Trabajo con los nombres Pasar lista: Actividades con consignas diversificadas: • Alumnos que no se han apropiado de la alfabeticidad del sistema: De a dos, con una lista de los chicos de su mesa y de la mesa vecina, señalan los presentes con una cruz (entre 6 y 8 nombres). Al grupo de niños que no toman en cuenta índices cuantitativos y cualitativos les proponemos un universo acotado de nombres diferenciados: ZOE/MARISA/FERNANDA. Lunes (40 minutos) Al grupo de niños que ya empiezan a tomar en cuenta índices cuantitativos y cualitativos les proponemos un universo más amplio y problemas de lectura que los obliguen a mirar al interior de la palabra: inicios semejantes, partes iguales, nombres compuestos. • Alumnos que se han apropiado de la alfabeticidad del sistema: Todos juntos en una mesa, con una lista de todo el grado marcan los presentes y ausentes con P o A. En los cuadernos: Los niños del último grupo copian los nombres de los que faltaron, los demás pegan la lista y luego revisan a partir de sus producciones y/o del panel de asistencia o cumpleaños (Ambiente alfabetizador).
	Cancionero: Martes (un bloque de 40 minutos) Presentar y contextualizar una canción conocida. Cantar una canción conocida (La canción del jacarandá de M.E. Walsh). Presentar la versión escrita en un afiche y lectura por parte del docente. Los niños siguen la lectura de la canción cantando.

Miércoles (un bloque de 80 minutos)	<p>Biblioteca</p> <p>Presentación de la Biblioteca del aula. Mesa de libros. Los niños exploran los libros y seleccionan algunos para conformar la agenda de lectura. Conversación sobre lo elegido. La docente organiza el préstamo de libros: entrega la ficha de préstamo para que cada niño escriba su nombre.</p> <p>Actividad habitual. Lectura a través del docente de “Gustos son gustos” de Gustavo Roldán. Espacio de intercambio entre lectores. En los cuadernos: Todos copian el título del cuento y el nombre del autor. Los niños que no se han apropiado de la alfabeticidad del sistema escriben los nombres de los personajes, los niños que escriben de manera convencional escriben además un fragmento del cuento que les haya gustado.</p>
Viernes (un bloque de 80 minutos)	<p>Armar los nombres con letras móviles.</p> <p>Actividades con consignas diversificadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños que no se han apropiado de la alfabeticidad del sistema: (Individualmente con ayuda de un compañero para revisar) arman su nombre y el de otro compañero con letras móviles (algunos solamente reciben las letras de su nombre y las de otro compañero para armar primero el suyo y luego el de su compañero de mesa; otros reciben más cantidad de letras para la misma tarea). • Niños que se han apropiado de la alfabeticidad del sistema arman los nombres y apellidos de varios compañeros con todas las letras del alfabeto disponibles (individual, un compañero ayuda a revisar). <p>Todos: Copian los nombre armados para completar el abecedario (en el ambiente alfabetizador la docente coloca las letras del abecedario que se completarán en el transcurso del año con nombres o palabras).</p> <p>Cancionero</p> <p>Retomar la canción leída el día anterior.</p> <p>Actividades con consignas diversificadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niños que no leen convencionalmente (nivel 1 a 3 de la Progresión): Localizar individualmente palabras (algunos localizan en las dos primeras estrofas: flor, jacarandá, vieja y cueva; otros además de estas localizan ardillas, viento y cosquillas). • Niños que leen convencionalmente (nivel 4 y 5 de la Progresión): reciben las estrofas de la canción mezcladas y tienen que leerlas para ordenarlas (en grupo). <p>En el cuaderno: Pegan la copia de la canción con las palabras que localizaron subrayadas o la canción armada (según grupo).</p>

3^{era} semana del ciclo lectivo

Tiempo	Actividades
Lunes (40 minutos)	Trabajo con los nombres Lectura por sí mismos y copia con sentido: Conformados en pequeños grupos de niños con diferentes niveles de conceptualización, el maestro ofrece carteles con los nombres de la materias curriculares para armar el horario semanal que formará parte del ambiente alfabetizador : • Para los más avanzados pueden armar la semana completa con los carteles de la semana y de todas las áreas. • Para los niños menos avanzados se ofrece los cinco días de la semana un área.
Martes (un bloque de 40 minutos)	Relevamiento del punto de partida. Situación de inicio.
Miércoles (un bloque de 80 minutos)	Biblioteca del aula Actividad habitual: Lectura a través del docente de uno de los títulos de la agenda de lectura con apertura del espacio de intercambio. Situación de copia con sentido del título leído en la ficha de recorrido lector.
Viernes (un bloque de 80 minutos)	Cancionero Escritura por sí mismos de una canción que se sabe de memoria: <i>Feliz cumpleaños/Arrotró mi niño.</i>

Lectura de un texto que se sabe de memoria³

En la escuela existen muchas oportunidades para aprender de memoria, por ejemplo, una canción que todos los niños conocen o que el docente enseña para jugar en el recreo, o un poema, una copla o un refrán que aprendieron para un acto escolar o que simplemente relevaron muchas veces porque si y terminaron memorizando. También suelen memorizarse algunos pasajes de cuentos leídos y narrados varias veces, por ejemplo, el diálogo entre Caperucita y el lobo cuando se encuentran en la casa de la abuela o la frase que el lobo de *Los tres chanchitos* repite ante la casa de cada uno de ellos. Para este tipo de actividades, siempre se requiere que el texto sea relativamente breve y, en lo posible, que contenga palabras o frases que se repitan.

La situación de lectura propuesta es “releer” esos textos que los alumnos ya conocen *poniendo en correspondencia las partes de aquello que ya se sabe que dice con las partes de lo que está escrito*.⁴ El propósito didáctico de esta actividad es enseñar a los más pequeños a leer por sí mismos.

¿Por qué esta situación sirve para enseñar a leer?

Cuando un niño que todavía no lee solo se enfrenta al universo de las letras organizadas en escritos, tiene hipótesis acerca de lo que puede estar escrito y cómo puede estar escrito. Hipótesis que tendrá que confirmar o rechazar cotejándolas con lo que encuentra en ese entramado de ‘marcas’ inicialmente incomprensibles. ¿De dónde provienen esas hipótesis? De sus interacciones con lo escrito y con quienes leen y escriben. Un niño podría, por ejemplo, anticipar que en alguna parte de la etiqueta del envase de salsa de tomates debe decir ‘tomate’ y en la de arvejas, ‘arvejas’, porque está el dibujo, aunque no sepa exactamente dónde; es posible que sepa que en alguna parte del cuento de *Los tres chanchitos* dice ‘lobo’ (aunque no esté en el dibujo) porque la señorita lo leyó, y lo dijo haciendo salir esas palabras de las letras del libro,

³ Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana, Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo. Actividad N° 2 “Lectura de un texto que se sabe de memoria”. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001, pp. 8 y 9. Disponible en <ftp://ftp.me.gov.ar/curriform/propuestas/Lengua.pdf>

⁴ Empleamos intencionalmente la palabra “partes” para referirnos a los diversos fragmentos de la escritura y la oralidad. Los niños, al principio, suelen llamar “palabra” a una letra o a un conjunto de palabras (“la rana”). Progresivamente, con la intervención del docente, van aprendiendo las denominaciones convencionales: qué es letra, qué es palabra, qué marcas no son letras, etc.

de tal manera que ‘debe estar’ escrito. Pero todavía, eso no significa que pueda leer solo; significa que puede prever, tener ideas, hipotetizar *qué puede decir* en aquellos materiales con los que ha interactuado a través de la lectura de otros.

Es en estas hipótesis de los niños sobre lo que puede estar escrito, donde el docente se apoya para enseñarles a leer. De no ser así, los alumnos solo podrían descifrar, sonorizar cada una de las letras, pero no leer. Por lo tanto, en esta propuesta se trata de organizar situaciones donde los niños tengan oportunidades de poner en relación las informaciones que el texto provee (esas marcas distribuidas en el papel) con lo que ellos ya saben que dice. Para eso, se deberá tener en cuenta que: el problema consiste -para ellos- en saber dónde dice cada una de las partes que ya saben que dice, buscando correspondencias entre lo que se sabe que está escrito y la escritura misma.

Un desarrollo posible

Los niños conocen la canción de memoria y la recuerdan en el salón. El docente reparte copias de la misma, una por pareja, con el propósito de facilitar la discusión entre pares. También transcribe la canción completa en el pizarrón, con la misma letra y distribución que entregó a los niños. Les pide que entre los dos (cada pareja) vayan siguiendo con el dedo por donde va diciendo, mientras repiten lentamente la canción.

*Cucú cucú, cantaba la rana,
cucú, cucú debajo del agua.
Cucú cucú, pasó un caballero
cucú, cucú vestido de negro.*

*Cucú cucú, pasó una gitana
cucú, cucú vestida de lana
y comiendo pan;
le pedí un pedazo.
no me quiso dar;
la agarré del moño
y la hice bailar.*

*Si el cucú te gusta
volveré a empezar.*



• Se trata de acomodar progresivamente aquello que piensan que puede estar escrito de manera que en “las escrituras” no sobren ni falten partes que no puedan ser interpretadas. Al seguir el texto de la canción, se alienta a los niños a anticipar la repetición de la onomatopeya y verificar, comparando las escrituras ya identificadas con su nueva aparición. Algunos equipos pueden hacer señalamientos más globales y otros más precisos, pero al tener que ponerse de acuerdo entre dos, seguramente algunos pasajes serán discutidos. El docente, mientras tanto, observa el trabajo de las parejas y

las ayuda a resolver algunos problemas. Si algún pasaje provoca muchos desacuerdos en varios equipos, es posible retomar la discusión en el pizarrón con todo el grupo.

- Les pide que busquen dónde dice y cuántas veces dice ‘rana, caballero y gitana’: Algunos niños pueden buscar las palabras ‘lo más cerca posible’ de los respectivos dibujos. Se los alienta a confirmar o refutar sus hallazgos considerando no solo los dibujos sino también las letras: ‘¿Con cuál empieza...? Empieza con la misma de... ¿Cuál es la más larga de las tres...? ¿Cuál tiene más partes?’.

- ‘¿Cuántas veces se dice cucú en la canción?’⁵. Después de ponerse de acuerdo sobre cuántas veces se dice cuando se canta, las escrituras se buscan y señalan en el texto. El docente puede decir a los chicos: ‘Se trata de una palabra repetida, es decir, hay que buscar la misma. Tiene dos partes que suenan igual, por lo tanto seguramente tienen las mismas letras. Está al principio de la canción. Tal vez, comience como el nombre de algún niño del grado’. Si hace falta ayudar más, el docente puede informar que comienza como “cuna” y como “cuchara”, escribiendo ambas palabras en el pizarrón para que puedan buscar todas las que empiezan con la misma.

- ‘El caballero estaba vestido de negro y la rana estaba vestida de lana...’ ¿dónde dice ‘vestido de negro’ y dónde ‘vestida de lana’. Se trata de buscar dos escrituras que tienen una parte en común y una diferente, empiezan igual, pero terminan distinto.

- Un trabajo similar, pero en el nivel de la palabra, puede plantearse con ‘gitana’ y ‘rana’: En ese caso, se propone comparar escrituras con partes idénticas pero en palabras diferentes. Luego, se puede pedir el reconocimiento de la misma parte en ‘lana’, es decir, trabajar sobre el reconocimiento de partes de escrituras conocidas en escrituras nuevas. En todos los casos, volver sobre el recitado de la canción ya conocida ayuda a confirmar o rechazar las anticipaciones y hallazgos de los niños.

- “Si hasta aquí dice la ‘agarré del moño’, ¿qué dice después?”. En este caso, se trabaja con la anticipación acerca de qué dice en una parte no leída a partir de otra cuyo significado ya se conoce.

Progresivamente, los niños van comprendiendo cada vez más índices cuantitativos (‘tiene más partes’, ‘es más larga’) y cualitativos (‘tiene la de..’, ‘es la de..’, ‘es la ‘pe..’, ‘es la /s/...’) que se van haciendo observables para ellos. Poco a poco, emplean una variedad creciente de indicios y los coordinan para confirmar o rechazar sus anticipaciones. Es decir, aprenden a leer por sí mismos.

⁵ Contrariamente a lo que podría suponerse, ‘cucú’ no es una palabra fácil. Algunos niños pueden pensar que no está escrita, que se dice en la canción, que se sabe que hay que cantarla, pero que no necesariamente tiene que estar escrita como ‘rana’, ‘gitana’ o ‘caballero’. Además, para los más pequeños, para que algo ‘diga’ tiene que tener letras diferentes y esta palabra las tiene muy repetidas.

Lecturas y escrituras cotidianas

Las escrituras cotidianas en el aula⁶

«El entorno tiene un papel decisivo en el proceso de alfabetización. (...) para avanzar en él un niño requiere de textos y de usuarios de textos. Los textos por sí mismos no bastan porque, para leerlos y producirlos, es necesario también interactuar con personas que los usan, compartir sus actos lectores y escritores en toda su diversidad a fin de ir conociendo y apropiándose de las acciones específicas que se realizan en la cultura letrada. La alfabetización de un sujeto es, por lo tanto, un proceso social (...) esas personas se constituyen en informantes idóneos acerca de cómo es el tejido y la dinámica del mundo letrado, cuáles son sus acciones, posibilidades y alcances.

(Sin embargo, no todos los niños establecen con igual intensidad contactos con textos y usuarios) entonces, es absolutamente imprescindible que la escuela se constituya en un ambiente alfabetizador para que, al menos mientras los alumnos estén en ese entorno, puedan encontrar en su interior condiciones (...) favorables para promover el aprendizaje de la lectura y de la escritura».

Myriam Nemirovsky (2009)

Desde las primeras semanas de clases, la biblioteca tiene que ser reconocida como uno de los espacios vitales del aula. El maestro no solo lee, propone leer y hace circular los libros de la biblioteca, también los integra explícitamente al conjunto de fuentes de información y de problematización sobre la escritura. El maestro *“promueve la consulta de textos de la biblioteca de aula durante el proceso de escritura acudir a las fuentes, utilizar información de los ficheros, buscar datos contrastados, ampliar comentarios usando documentación pertinente, ajustar expresiones consultando las utilizadas por autores consagrados”* (Myriam Nemirovsky).

Por otro lado, las aulas de la Unidad Pedagógica (1° y 2° grado) ponen a la vista y al alcance de los niños los listados de nombres del grado, los días de la semana y los meses del año, horarios, agendas, almanaques, abecedarios, cajas rotuladas, listas de

⁶ Ministerio de Educación de la Nación (2015) Lecturas y escrituras cotidianas. - 1 a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) disponible en <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20Completo VF.pdf/view>

títulos de cuentos o poemas leídos, carteles en los que se distribuyen las responsabilidades semanales, repertorios de descripciones de princesas u otros personajes de los cuentos que se están leyendo, cuadros con notas relacionadas con temas de estudio que se tratan en la clase, listados de palabras o expresiones que permiten obtener información sobre ortografía y otros diversos materiales escritos, elaborados a veces por el maestro y a veces por los mismos niños.

Estas fichas, tarjetas, etiquetas o carteles, expuestos o disponibles para todos, son escrituras circunscriptas al contexto específico del aula que promueven experiencias cotidianas de reconocimiento o interpretación, de copia o de búsqueda –en ellas– de la información que los niños requieren para producir nuevas escrituras. Estas “*experiencias realizadas diariamente durante un período prolongado permiten que los niños avancen notablemente en la apropiación de la escritura y que comprendan, por ejemplo, que la escritura está vinculada con la vida, que puede servir para propósitos precisos y vitales*” (Lerner, 2009).

Sobre el ambiente alfabetizador

«Dar condiciones para tener experiencias variadas con la lengua escrita: escuchar leer, permitir escribir, explorar materiales variados, poder preguntar, descubrir las diferencias y las relaciones entre imagen y texto, descubrir las partes de un libro, descubrir a través de la propia acción las diferencias entre dibujar y escribir... Ese contacto inicial con la escritura absolutamente natural en el caso de los hijos de padres letrados, no es puro juego; es un aprendizaje real básico respecto a la posibilidad de asimilar otras informaciones posteriores.

*¿Cómo conseguimos pensar un ambiente escolar que estimule al chico a aprender? El término **ambiente alfabetizador**, muy difundido, también introdujo algunos malos entendidos.*

Ni los libros de la biblioteca de aula ni las escrituras expuestas o disponibles en el aula con carácter casi ornamental, ni el maestro desdibujado respecto a los libros presentes o las escrituras expuestas. Solo el ambiente alfabetizador con activa intervención del docente da lugar a que los chicos tomen contacto con objetos y problemas de la escritura que desafían las posibilidades actuales de los niños. Es necesario levantar prohibiciones respecto a la lengua escrita: desde el primer día los niños –en el sistema escolar– tienen que ver la lengua escrita como objeto, y con los múltiples objetos culturales en los cuales y dentro de los cuales existe la lengua escrita. Un ambiente en el cual se pueda aprender, debe tener libros, debe dejar circular la información sobre la lengua escrita. El ambiente en sí mismo no alfabetiza la sola pre-

sencia del objeto lengua escrita no garantiza conocimiento pero su ausencia garantiza desconocimiento. Si queremos que el niño empiece a construir conocimiento sobre la lengua escrita, esta tiene que existir, para que los niños puedan plantearse preguntas sobre ella por lo menos dentro del aula. Del mismo modo, el maestro incorpora la consulta a los libros, refiere y deriva una y otra vez a las escrituras disponibles en el aula lee para los niños, lee para sí, los niños lo ven escribir».

Emilia Ferreiro (En: Castorina y otros, 1999)



¿Qué mirar para conocer el punto de partida de los alumnos como lectores y escritores en 1° grado?

Se propone realizar un relevamiento del punto de partida de cada niño en relación con sus desempeños sobre lectura y escritura. Esta información es fundamental para poder analizar los logros y avances en su proceso de aprendizaje a lo largo del año y a la hora de su promoción. Por esta razón, estas producciones deben ser conservadas por el docente hasta la finalización del ciclo lectivo junto con otras producciones individuales que se irán relevando en distintas épocas del año para observar los avances en proceso de cada alumno.

- Escritura del nombre
- Escritura de palabras: Se eligen palabras del mismo campo semántico que contengan sílabas de distinto nivel de complejidad.
- Lectura por sí mismos de palabras.

En los siguientes apartados se presentan algunos ejemplos con su correspondiente clave de corrección.

Progresiones de los aprendizajes⁷

Las progresiones de aprendizajes en Prácticas del Lenguaje se proponen describir los niveles crecientes de conocimiento que recorren los alumnos en el área durante los primeros años de la escuela primaria, asumiendo el largo plazo de los procesos de construcción que implican. Se asume que identificar los logros alcanzados por los niños permite tomar decisiones sobre la enseñanza en el aula, tanto a nivel grupal como individual. Para su elaboración se parte de un dato insoslayable de la realidad: **todos los grupos de todos los grados son heterogéneos y todos los niños pueden y deben aprender.**

Como herramienta, las progresiones aportan a la escuela y a los maestros un punto de apoyo para conocer los aprendizajes logrados por cada niño o grupos de niños y orientar o reorientar la enseñanza, tanto desde la perspectiva de las situaciones que se pueden plantear al grupo total como desde las intervenciones particulares aconsejables para reforzar los avances de quienes más lo necesitan. Una aclaración necesaria es que no se espera que los alumnos progresen de nivel en nivel solamente por el paso del tiempo, el cambio de grado o cierta evolución natural. Por el contrario, es a través de regulares situaciones de enseñanza intencional y explícita que se promueve el avance de los alumnos hacia los niveles de apropiación de los conocimientos esperados.

Lectura

Los niños leen de diferentes maneras a medida que progresan en el despliegue de sus estrategias lectoras. Para que esta progresión sea posible es indispensable que, cotidianamente, los alumnos participen en las aulas de diversas situaciones de lectura: usar de manera sistemática los libros de la biblioteca del aula, leer a través de

⁷Extractos del Documento Kaufman, A.M y otros (2016): Progresiones de los aprendizajes. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación GCBA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/progresiones>

su maestro textos literarios y no literarios comentando con otros lo que se va leyendo, participar en momentos de lectura compartida –en la que el docente detiene la lectura y solicita a los niños que, por parejas, lean algún fragmento breve–, elaborar sus propias interpretaciones confrontándolas con los textos y las interpretaciones de otros compañeros, identificar palabras o frases en un texto cuya totalidad se conoce de memoria, etcétera.

Si se garantizan estas condiciones didácticas, es esperable que los niños avancen en sus posibilidades lectoras, tal como se indica en el siguiente cuadro.

Progresión a lo largo del Primer Ciclo

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	Nivel VI
No toma en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de determinadas palabras.	Toma en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación.	Toma en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.	Las palabras o textos muy breves de manera convencional.	Lee textos un poco más extensos y localiza alguna información explícita.	Lee textos más extensos de diferentes géneros y puede localizar determinada información explícita, establecer algunas correferencias y realizar inferencias simples.

Los aprendizajes esperados se plantean comparando el conocimiento de cada alumno al comienzo del año con la mínima expectativa al finalizar ese ciclo lectivo. El objetivo es que a ningún alumno se le exija más de lo que está en condiciones de aprender, pero, a la vez, que ninguno sea abandonado ni termine el año tal como lo empezó. Asimismo, es probable y también deseable que en el transcurso del año los niños progresen más que lo especificado en este Documento. Obviamente, este progreso es esperable para todos los niños en el marco de las condiciones didácticas ya mencionadas.

Si comienzan 1º grado	Es esperable que lo terminen
Sin tomar en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de determinadas palabras.	Teniendo en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación.
Teniendo en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para anticipar el sentido de la escritura.	Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.
Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.	Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.

Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos:

Lectura de palabras con imágenes

Esta actividad la realizan todos los alumnos. Como puede observarse, hay algunas palabras que se diferencian claramente (por ejemplo, OGRO y PRINCESA) y otras

que requieren un análisis más fino para decidir cuál es cuál (por ejemplo CORONA, CASTILLO y CARROZA). Por otra parte se presentan seis dibujos y siete nombres para que la última elección no sea resultado de un descarte.



PRINCESA



OGRO



CASTILLO



BRUJA



PRÍNCIPE



CORONA

CARROZA

Consigna

“Acá hay seis dibujos y siete nombres. Los dibujos son: una bruja, una corona, un príncipe, un castillo, una princesa y un ogro. Tienen que buscar el nombre de cada uno y unirlo con una flecha. Cuando terminen, va a sobrar un nombre que no tiene dibujo”.

Claves de corrección

En este modelo se utilizaron tres categorías (A, B y C) para clasificar las respuestas de los alumnos.

Respuestas A	Son aquellas que dan cuenta de que el niño ha adquirido los conocimientos del mayor nivel esperado en el ítem correspondiente
Respuestas B	Son indicadoras de una construcción parcial del conocimiento
Respuestas C	Su desempeño corresponde a un momento muy inicial del proceso constructivo
NRT	No realiza la tarea

Lectura de palabras con imágenes

A	Unen correctamente todos los nombres con sus imágenes
B	Unen correctamente algunos nombres con sus imágenes (al menos 3)
C	Unen la mayoría de los nombres e imágenes de forma incorrecta (cuatro o más)

Escritura

Los niños van formulando distintas hipótesis cuando tratan de entender las características alfabéticas del sistema, que se plasman en escrituras particulares. Estas escrituras se suceden unas a otras en función de la información del medio y de determinados conflictos que presentan a sus propios autores. El cuadro que se presenta a continuación incluye, en las primeras columnas (I y II), escrituras infantiles que son anteriores a la comprensión de la alfabeticidad del sistema. Una vez que los niños han comprendido que nuestro sistema es alfabético (III), continúan avanzando en la exploración de aspectos ortográficos (IV, V y VI).

Progresión a lo largo del Primer Ciclo

Los niños escriben de diferentes maneras a medida que progresan en su comprensión del sistema de escritura.

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	Nivel V	Nivel VI
Produce escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.	Escribe de manera silábica, silábico-alfabética o cuasi-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produce escrituras alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribe de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.	Comienza a respetar algunas convenciones de ortografía literal, posicionales y particulares. Incluye algunos signos de puntuación aunque lo haga arbitrariamente o con criterios no convencionales. Utiliza algunas mayúsculas.	Respetar algunas convenciones de ortografía literal posicionales, morfológicas y particulares, e incluye algunos signos de puntuación (interrogación, exclamación, raya de diálogo, comas en enumeraciones, punto final). Utiliza mayúsculas en la mayoría de los nombres propios y del comienzo de las oraciones.

Progresión por grado en función del punto de partida de cada alumno

Si comienzan primer grado	Es esperable que al menos lo terminen
Produciendo escrituras que todavía no se relacionan con la sonoridad.	Comprendiendo esa relación, escribiendo de manera silábica o silábico-alfabética, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.
Escribiendo de manera silábica, usando la mayor parte de las letras con su valor sonoro convencional.	Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.
Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas.	Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.

Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos:

La primera actividad –escritura del nombre propio– se realiza para verificar si el niño conoce la escritura convencional de su nombre.

A diferencia de la primera actividad, en la que el alumno reproduce una forma fija de escritura aunque no sepa por qué se escribe así, en la segunda actividad se le propone escribir palabras que nadie le ha enseñado a fin de acceder a sus conocimientos acerca de la alfabeticidad de nuestro sistema de escritura.

Para esta **segunda actividad**, se han seleccionado cinco nombres de animales cuyas características permiten identificar las ideas que los niños ponen en juego al escribir. Los dos primeros (“paloma” y “conejo”) tienen tres sílabas, cada una de ellas integrada por una consonante y una vocal (CV). Las dos siguientes tienen dos sílabas y solo una de ellas es CV, en tanto que la otra presenta una complejidad mayor: una de ellas –“gre” en “tigre”– está integrada por dos consonantes y una vocal (CCV) y la otra –“pul” en “pulpo”– presenta una composición consonante, vocal, consonante (CVC). Finalmente, la palabra “cangrejo” incluye una sílaba CVC (“can”), otra CCV (“gre”) y la última es CV.

La inclusión de palabras con diferentes tipos de sílabas permite categorizar más fácilmente las escrituras producidas por los niños. Las escrituras silábicas se detectan mejor a través de las palabras integradas solo por sílabas CV. En cambio, las sílabas complejas (CVC y CCV) son las que permiten distinguir las escrituras “cuasi-alfabéticas” de las verdaderamente alfabéticas.

Como puede observarse, en este caso, las palabras están presentadas en un orden de complejidad creciente.

1. Escribí tu nombre

2. Escribí los nombres de los siguientes animales



Claves de corrección

En este modelo se utilizaron tres categorías (A, B y C) para clasificar las respuestas de los alumnos.

Respuestas A	Son aquellas que dan cuenta de que el niño ha adquirido los conocimientos del mayor nivel esperado en el ítem correspondiente
Respuestas B	Son indicadoras de una construcción parcial del conocimiento.
Respuestas C	Su desempeño corresponde a un momento muy inicial del proceso constructivo
NRT	No realiza la tarea

1. Escritura del nombre

A	1. Escribe correctamente el nombre y apellido (<i>no se consideran las tildes</i>) 2. Escribe correctamente el nombre (<i>no se consideran las tildes</i>)
B	Escribe con omisiones o sustituciones de letras
C	Escribe de manera no reconocible

2. Escritura de palabras

A	Escrituras alfabéticas con valor sonoro convencional aunque no respetan las convenciones ortográficas. (<i>Por ejemplo: se aceptan en esta categoría escrituras como KONEJO, CONE-GO, KANGERJO, CANGEGO</i>)
B	1. Escrituras cuasi-alfabéticas que: - omiten o agregan alguna letra en sílabas complejas (<i>ej: CANGEREJO, CAREJO</i>) - no respetan el valor sonoro convencional de alguna/s letra/s (<i>ej: PALONA</i>) - ubican las letras adecuadas pero en posiciones incorrectas (<i>ej: PAOLMA</i>) 2. Escrituras silábico-alfabéticas 3. Escrituras silábicas con valor sonoro convencional
C	1. Escrituras diferenciadas 2. Grafismos primitivos o escrituras indiferenciadas

Situación de relevamiento de punto de partida y seguimiento de los avances: un ejemplo

Situación de Inicio: Dylan (6 años) mes de marzo	Seguimiento de los avances: Dylan (6 años) mes de julio
    	     <p>si la ayuda con la palabra persona</p>

Biblioteca del aula⁸

Este apartado se propone, en primer lugar, fundamentar el protagonismo de la biblioteca en los primeros años de escolaridad y presenta, en segundo término, diversas situaciones didácticas que tienen lugar en el contexto de la biblioteca.

El acceso al nivel primario en nuestro país es casi universal (99,0 % en niños y niñas de 6 a 11 años). El hecho habilita a concentrar los esfuerzos sobre otros desafíos: por una lado, mejorar las tasas de escolarización y, por otro, de manera complementaria, revisar profundamente las prácticas de enseñanza que se ofrecen a nuestros chicos para garantizar que durante el primer y el segundo año se hayan sentado efectivamente las bases para la formación de los futuros ciudadanos de la cultura escrita. Sostenemos que esta es “una responsabilidad que va mucho más allá de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura”: Para formarse como lectores de nuestras culturas es indispensable encontrarse con los objetos que portan hoy la escritura en sus diversas y complejas manifestaciones: periódicos, folletos, afiches, pantallas y, como siempre, libros, muchos libros. Nuestras escuelas

⁸ Ministerio de Educación de la Nación (2015) **Biblioteca para el aula**. – 1a ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. E-Book. – (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) disponible en <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%201%20Completo X.pdf/view>

han recibido recientemente las Colecciones de Aula, una serie de libros directamente destinada a cada aula de cada uno de los grados de la escuela. La acción se encuentra inscripta en el marco del Plan de Educación Obligatoria 2009-2011, aprobado por resolución del Consejo Federal 188/12⁹, que convoca a mejorar las condiciones para enseñar y aprender en la escuela pública argentina e incluye, entre sus responsabilidades, la distribución de libros y bibliotecas de aula.

Ahora bien, “se aprende a leer leyendo” y para ello los libros son indispensables (junto a otros portadores). Pero –como reza la declaración del Centro Regional para el Fomento del Libro y la Lectura de 1996¹⁰– “Solo libros no basta”: Los libros pueden estar en el aula pero es el trabajo del docente el que transforma a los chicos, a los libros y a sí mismo en una comunidad de lectores y, al hacerlo, enseña a leer y a escribir. Es sobre esa transformación sobre la que se centrará el desarrollo de este apartado.

Leer y escribir en torno a la biblioteca del aula

(...)

Entrevistador: *—Pero no parás de leer. ¿En tu casa también leés todo el tiempo?*

Camila: *—No, porque no tengo libros.*

Entrevistador: *—¿Y en la escuela?*

Camila: *—Traigo libros de ahí para mi casa. De esos que vienen de dos o tres cuentos juntos.*

Entrevistador: *—¿Para mostrárselos a tus hermanos?*

Camila: *—No, para leerles. Mis hermanos no saben leer y yo les leo. Primero lo leo en la biblioteca y si me gusta, me lo llevo.*

(...)

Camila, 9 años

La organización de la biblioteca en el aula de los primeros grados garantiza el acercamiento diario de los niños a un conjunto de libros, principalmente cuentos, también poesías, novelas, obras dramáticas para títeres o actores, enciclopedias, diccionarios y otros libros de información.

Mientras el maestro lee cuentos dos o tres veces por semana, los niños tienen acceso a todos los ejemplares de la biblioteca de manera espontánea o en situaciones organizadas para ello. De ese modo, los libros –puestos al alcance de los niños– empiezan poco a poco a diferenciarse unos de otros: los conocidos porque el maestro ya los

⁹ Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12.pdf>

¹⁰ Documento final de la Segunda Reunión de Políticas de Lectura de los Países del MERCOSUR. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC). UNESCO.

leyó, el del león que habla con un ratón según los niños descubren en las imágenes, el grande que tiene mapas, y muchos otros. Poco a poco, cada libro va adquiriendo nombre propio.

Por qué la biblioteca en el aula

La gran responsabilidad social de la escuela es incorporar a los niños a las prácticas de la lectura y de la escritura; como todas las prácticas, las de la lectura y escritura se adquieren ejerciéndolas.

La biblioteca de aula, así como otras actividades cotidianas, facilitan el trabajo diario porque permiten que todos los días exista en el aula un momento o una clase completa donde se lea y se escriba. Aun antes de hacerlo en el sentido convencional, mientras leen y escriben a través del maestro u otros mediadores o leen y escriben de formas no convencionales, los niños actúan como lectores y escritores: se apropian del lenguaje que se escribe, anticipan las fórmulas de inicio y cierre de los cuentos o las posibles intervenciones de cierto personaje según los rasgos que el narrador esbozó de él.

Para concretar el propósito de formar a todos los niños como practicantes de la lectura y la escritura, como **practicantes de las culturas escritas**, en la escuela es imprescindible tener como referencia el sentido social que las prácticas de lectura y escritura tienen fuera de ella, sosteniendo los propósitos que llevan a los lectores y escritores expertos a leer y a escribir. Aun cuando las prácticas sociales necesariamente se transformen en prácticas escolares, gran parte de su sentido social puede ser comunicado a los niños cuando se les propone a diario **desempeñarse como lectores**.

Es por eso que, en el aula, los niños necesitan constituir una comunidad de lectores que recurren a los libros de la biblioteca con el propósito de revivir las aventuras de un personaje, adentrarse en nuevas aventuras, volver a encontrar una forma particular de describir o ilustrar el bosque tenebroso, localizar nueva información sobre un tema que se estudia en clase o informarse sobre un tema de interés local, por ejemplo. Es decir, recurren a los libros buscando reconstruir el significado del texto que se lee, que se relee o que se lee a través del maestro.

Del mismo modo, la biblioteca del aula ofrece un contexto apropiado para que los niños escriban -por sí mismos, con ayuda del maestro o a través de él- con el propósito de registrar su nombre en la ficha de préstamos si piden un libro para llevar a casa, para anunciar en la cartelera la incorporación de un nuevo título, para recomendar a otros compañeros la lectura de cierto cuento, para hacer la ficha del animal que se está estudiando o para colocar los epígrafes en las imágenes del período de la historia que están conociendo.

En los primeros años se organiza y se instala la biblioteca en algún lugar del aula y se mantiene activa y disponible. Así se generan las oportunidades para que los

niños actúen como **lectores de literatura** –para que conozcan cuentos tradicionales y contemporáneos, para que se identifiquen con los protagonistas de las historias, que se sensibilicen ante la manera en que los autores las relatan y ante las imágenes o el ritmo de sus poemas–; para que se interesen como estudiantes y como ciudadanos por descubrir nuevos modos de resolver ciertos problemas, por conocer las formas de vida de otros pueblos o de otras épocas, por descubrir nuevos autores.

Cada salón cuenta con su Colección de aula, casi 30 libros entre cuentos clásicos y contemporáneos, poesía y canción, libro álbum, algunas novelas, teatro e historieta.

«Estos libros están pensados para ser leídos en el salón de clase, para ser prestados, para hacer que en todas las casas haya cuentos, poesías, historias para compartir, disfrutar y recrear. De esta manera se otorga centralidad tanto a la dimensión pedagógica como a la institucional, así como a los lazos entre las familias y la escuela. La lectura es una experiencia social y el libro un objeto cultural. Es la escuela un lugar privilegiado para movilizar acciones en función de que la literatura traspase sus fronteras y encuentre en las voces de los otros mediadores (padres, hermanos, abuelos) distintos modos de narrar, contar y leer para los niños.»

MEN. **Colecciones de aula.** Primer ciclo.

El material de la biblioteca del aula se renueva periódicamente para sostener el interés, ampliar y profundizar el horizonte lector de los niños. Las cajas de grados paralelos contienen distintas colecciones, de tal modo que al hacerlas circular se amplía el repertorio de obras disponibles. Por su parte, muchos textos pueden circular entre primero y segundo, entre segundo y tercero. Además, los libros pueden ir y venir de la escuela al hogar:

*«**Los libros no son patrimoniales:** Todos los textos que forman parte de estas colecciones pueden prestarse a los alumnos bajo la modalidad que cada docente de grado, o bien el colectivo docente, decida. Las actividades de registro, inventario y préstamo son excelentes oportunidades para que los niños asuman tareas de lectura y escritura orientados en estas actividades por el bibliotecario escolar. Por otra parte, fomentan la responsabilidad colectiva sobre lo que, por definición, pertenece a todos.»*

MEN. **Colecciones de aula.** Primer ciclo.

Intercambio entre lectores¹¹

«La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lecturas fuera de las comunidades. El placer está dado por la palabra que se agrega al libro.»

Jean Hebrard (2000)¹²

Al finalizar la lectura, el maestro abre al intercambio, es decir, insta a los niños a hablar sobre el texto leído, da lugar a relecturas para corroborar lo interpretado, para profundizar la mirada sobre la trama narrativa, para que los chicos se detengan en **cómo dice el texto** (lo literario se detiene en el lenguaje). Cómo lo dice en varios sentidos: en el de la belleza (o la sorpresa) de las palabras y las expresiones y en el sentido de la organización textual, la estructura, la construcción. El intercambio posterior a la lectura permite profundizar la interpretación:

«favorece la implicación del lector, permite enlazar la historia escuchada con su visión del mundo, establecer relaciones entre muchas lecturas, beneficiarse de las interpretaciones (coincidentes o no) de los otros compañeros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor, conformando una comunidad de lectores no sólo en un sentido horizontal con los libros y lectores de hoy, sino en un sentido vertical conectándose con la tradición cultural y con otras prácticas culturales».

Teresa Colomer (2002)¹³

Algunas de las obras elegidas pueden tener ciertas condiciones que hagan más interesante el intercambio porque permiten hablar de los efectos que produjo la lectura, de la relación entre texto e imagen, sobre las acciones de los personajes y los distintos puntos de vista que desatan, porque es un cuento que permite evocar otros textos u obras del mismo autor, etc. Pero, al mismo tiempo, el intercambio permite al maestro retomar determinados momentos de la historia que vale la pena releer, tanto para profundizar la interpretación, para atender a las expresiones que emplea el autor

¹¹Extraído de: Ministerio de Educación de la Nación (2015) Biblioteca para el aula - 1 a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) disponible en http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%201%20Completo_X.pdf/view

¹²Hebrard, J. (2000). "El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas Perspectivas." Conferencia dada en la Biblioteca Nacional de Buenos Aires.

¹³Colomer, T. (2002). Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

como para lograr que se intensifique –en nuevas lecturas– la relación de los niños con el texto y su posibilidad de leer.

Situación de intercambio entre lectores en un plurigrado rural

Detengámonos en el aula de un plurigrado rural a la que asisten niños de los tres grados de Primer ciclo. Se trata de observar unos diez minutos del desarrollo de la clase. El maestro concluye la lectura del cuento elegido –*Los tres cerditos*– y deja transcurrir un tiempo muy breve para no quebrar el ambiente que lograron crear, conjuntamente, la voz del maestro y la historia leída.

Registro de clase

Docente: Luis Esteban Franco, Plurigrado rural, 1er Ciclo, Corrientes, 2009.

Alfabetización en el aula del plurigrado rural, MEN ¹⁴

- 1. Lola (1°):** –Yo conocía este cuento pero el chanchito más grande no se podía a cocinar.
- 2. Ramón E. (3°):** –Lo que pasa es que dice que cocina los ladrillos para hacer la casa y aprovecha para hacer sopa.
- 3. Docente:** –¿Escucharon a Lola y a Ramón? ¿Por dónde dice todo eso?
(*Revisa el libro*).
- 4. Ramón G. (2°):** –Un poco antes del final...
(*El maestro busca el fragmento, “un poco antes del final”, hojea el libro de manera evidente; todos los chicos pueden observar que trata de localizar el fragmento por donde indicó Ramón.*)
- 5. Docente:** –A ver si es este el fragmento que Uds. dicen: (*Relee; hay silencio.*)
“El animal hambriento volvió entonces al bosque esperando encontrar por el camino a algún viejo ratón con quien llenar su panza. Sin embargo, se encontró con el tercer cerdito que estaba cocinando su sopa en las brasas del fuego que había preparado para hacer los ladrillos...”
- 6. Docente:** –Ah, es esta parte... (*Vuelve al texto.*)
“... se encontró con el tercer cerdito que estaba cocinando su sopa en las brasas del fuego que había preparado para hacer los ladrillos.”

¹⁴ Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109881/LaAlfabetizacionenelauladelPlurigradoRuralVollbaja.pdf>

- 7. Ramón E. (3°):** –Es lo que yo decía, mientras cocina los ladrillos aprovecha el fuego para hacer sopa.
- 8. Docente:** –Es verdad, aprovecha el fuego para hacer sopa. Pero, ¿vieron cómo dice? *“El animal hambriento volvió entonces al bosque...”*
- 9. Varios:** –Era el lobo! // ¡Volvía con la panza vacía! // ¡No se había podido comer a ningún chanchito!
- 10. Docente:** –¿Vieron? En lugar de volver a decir “el lobo”: el narrador dice (*re-lee*) *“el animal hambriento volvió entonces al bosque esperando encontrar por el camino a algún viejo ratón con quien llenar su panza. Sin embargo...”* ¿qué pasó?
- 11. Aníbal:** –¡Se encuentra con el otro chanchito!
- 12. Enzo:** –¡Con el hermano mayor!
- 13. Docente:** (*El maestro relee por cuarta vez.*) –*“El animal hambriento volvió entonces al bosque esperando encontrar por el camino a algún viejo ratón con quien llenar su panza. Sin embargo, se encontró con el tercer cerdito...”*
- 14. Docente:** –¿Quién es el tercer cerdito?
- 15. Varios:** –Porque el lobo ya se había encontrado a dos hermanos // El lobo se había encontrado con el más chico y con el del medio // Ya se había querido comer al primer chanchito, al segundo chanchito y este era el tercer chanchito..., el tercer cerdito como dice el cuento.

En este caso, como se pudo observar, el docente del plurigrado conoce bien la obra leída e interviene –durante el intercambio– para que todos valoren y compartan algunos saberes sobre la lectura que, muchas veces, ni siquiera se tienen en cuenta. Ante la intervención de Ramón (2), pregunta (3): “– ¿Por dónde dice todo eso?” Podría, incluso, haber propuesto a Ramón que ampliara su respuesta y explicara que el fragmento que buscan está “Un poco antes del final” porque es el momento en que el lobo se encuentra con el mayor de los cerditos, ante cuya casa –fuerte y de ladrillos– finalmente el animal se dará por vencido. El docente toma la palabra de Ramón, en cambio, e invita a los lectores a retornar al texto: para confirmar que están en lo cierto respecto a lo que han interpretado, para profundizar la mirada sobre la trama narrativa, para entender si el narrador se refiere al lobo o al hermano mayor de los tres cerditos, para detenerse en el cómo lo dice (el texto literario se detiene en el lenguaje). “Vieron cómo dice?” *“El animal hambriento volvió entonces al bosque...”* La pregunta del maestro tiene varios propósitos: intenta que los niños reparen en la expresión –el animal hambriento– y también en lo que atañe a la organización textual ya que el narrador alude al personaje renombrándolo, pero no vuelve a decir el lobo sino que se refiere a él evitando la reiteración al mismo tiempo que enriquece la caracterización del personaje.

El intercambio entre lectores posterior a la lectura no es un espacio exhaustivo donde se renarra una historia compartida por todos a través de la voz del maestro; es un espacio de apertura para escuchar las interpretaciones de los compañeros y expresar las propias. Las interpretaciones expresadas por los niños se complementan entre sí, se profundizan al poder confrontarlas con las de otros lectores.

El maestro inicia el intercambio y lo enriquece con sus intervenciones. Los intercambios pueden girar alrededor de la historia leída, de la forma en que está escrita, de las relaciones entre el cuento y otros cuentos, películas o hechos de la realidad. Cuando el maestro relee algún párrafo tiene diversos propósitos: hacer notar la belleza de una expresión, detenerse en la parte más atrapante del relato, advertir la intervención de algún personaje aparentemente intrascendente que finalmente resulta crucial para la historia. También puede volver al texto cuando surgen entre los niños interpretaciones diferentes de alguna parte del cuento. En el aula, cuando el propósito es formar lectores y enseñar a leer, el intercambio es una situación de diálogo entre tres participantes: los alumnos entre sí y con el docente, el docente con los alumnos y el texto, siempre a mano para corroborar lo que los lectores interpretan, asegurarse de qué es lo que dice que permite realizar cierta interpretación y no otra y recuperar cómo lo dice.

El conocimiento previo de los textos que el docente lee para los niños le permite tener preparadas algunas intervenciones que llamen la atención en relación con aspectos que le parezcan relevantes de la obra elegida.

Para seguir leyendo...

Materiales para la planificación de la enseñanza en Prácticas del Lenguaje

- Documentos de trabajo CABA:
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/lengua.php>
- Programa de Aceleración CABA: **<http://programaacceleracion.blogspot.com.ar/p/materiales-para-el-docente-y-el-alumno.html>**
- Programa Maestro + Maestro CABA:
<http://maestromasmaestro.com.ar/documentos-de-trabajo/>
- Proyecto Escuelas del Bicentenario (IIPE-UNESCO-DGEBA-OEI): **http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf**
- <http://www.portaldeldirector.org/recurso/evaluar-los-aprendizajes/>**
- Universidades para la Unidad Pedagógica: **<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>**
- Materiales PBA: **<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm>**
- Plan de lectura Nación: **<http://planlectura.educ.ar/?cat=20>**
- Equipo Prácticas del Lenguaje (2010). “Consideraciones generales sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en aulas de plurigrado”. Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección General de Escuelas, Pcia. de Buenos Aires. Disponible en Internet en: **http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/consideraciones_generales_plurigrado.pdf**
- Colecciones para el aula Nación:
https://drive.google.com/file/d/OB-Ni2I9Y00_yVi1qMTJxUDgxNVk/view
- Blog de recursos de materiales de Prácticas del Lenguaje: **<http://edaicvarela.blogspot.com.ar/http://adrianamarron.blogspot.com.ar/>**

Algunos sitios de interés

- Imaginaria, revista de literatura infantil y juvenil: **<http://www.imaginaria.com.ar/>**
- Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura: **<http://www.lecturayvida.org.ar>**
- **Audiovideoteca de escritores:** **<http://audiovideotecaba.com/>**
- Fundación Cuatrogatos: **<http://www.cuatrogatos.org/>**
- Cátedra Emilia Ferreiro - Universidad Nacional de Rosario: **<http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/>**

Sugerencias bibliográficas digitalizadas

- Kaufman, Ana María: (2009) ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? Un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. Disponible en: **<http://www.waece.org/multimediacompetencias09/ana%20maria%20kaufam.pdf>**
- Lerner, Delia (2002). “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”, en *Lectura y vida*, Vol. 23, N° 3, págs. 6-19. Disponible en: **http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/view**
- Lerner, Delia (2007). “Enseñar en la diversidad”, en *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 28, N° 4, págs. 6-17. Disponible en: **http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf**
- Lerner, Delia (2017). “Diversidad (es) e inclusión educativa. Una mirada desde las Didácticas Específicas”. Primer Congreso de Educación Diferencial “Experiencias e investigaciones para la Inclusión Escolar” organizado por el departamento de Pedagogía Básica e Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Disponible en: **<https://www.youtube.com/watch?v=Wn4JR5P57ZA>**
- Montes, Graciela. La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Disponible en: **<http://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2015/12/La-gran-ocasi%C3%B3n-Graciela-Montes.pdf>**
- Paz, M. A. (coord.) (2012). Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula. Disponible en: **https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/leer_literatura_primaria.pdf**

MATEMÁTICA

41	I) Presentación
43	II) Acerca de la diversidad en las clases de matemática
46	III) Propuestas que permiten evocar el trabajo realizado
47	Situación 1: Adición y sustracción (sentidos: agregar y quitar) – Registro de cantidades
48	Situación 2: Problemas de adición y sustracción
51	IV) Análisis de las progresiones y propuestas de actividades sobre lectura y escritura de números
58	V) Propuestas para trabajar el tratamiento de la información
63	VI) Distribución anual de contenidos

Equipo de Matemática:

María Mónica Becerril

Flavia Guibourg

Pierina Lanza

Alejandro Rossetti

Paola Tarasow

Fabiana Tasca

Conrado Vasches

Graciela Zilberman

Presentación

Durante las jornadas de febrero 2017 “Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas” fuimos convocados a compartir un trabajo entre maestros que dio lugar a un espacio de reflexión y análisis de distintas propuestas para cada uno de los grados de la escuela primaria.

Algunos de los principales interrogantes planteados estuvieron vinculados a cómo organizar las primeras semanas del trabajo escolar y de qué manera recoger información sobre los conocimientos que los niños¹ tienen disponibles.

Particularmente en 1º grado, parte de la complejidad está atravesada por el ingreso de los niños a un nuevo nivel del sistema educativo. El recorte de contenidos que se eligió para trabajar fue “*El pasaje del conteo al cálculo*”, que generó así un espacio de discusión a propósito del análisis de tres secuencias: Juegos con los dados, Juego de la caja y Las colecciones.

Un aspecto complejo del trabajo docente es el interés de ayudar a los alumnos a articular viejos y nuevos conocimientos. La reflexión intentó problematizar la siguiente pregunta: ¿en qué medida las producciones infantiles podrían dar indicios de lo que los alumnos sí saben?

Para este nuevo año 2018 les proponemos abordar y discutir acerca de la diversidad de conocimientos que coexisten en la clase de matemática. Para ello planteamos el análisis de algunas situaciones de enseñanza.

En primer término, proponemos el análisis de situaciones que permiten evocar el trabajo realizado con anterioridad. Escribir conclusiones, por ejemplo, permite dejar marcas del trabajo realizado en el aula que pueden constituirse en referencias a las que los niños podrían apelar para reconstruir lo que han hecho. Permiten nuevas oportunidades de reflexionar sobre cierto asunto ya tratado. Se trata de pensar en qué sentido el trabajo en la escuela permite y favorece que los alumnos recuerden lo que han aprendido.

En segundo lugar, proponemos analizar el eje **Leer y escribir números** del documento *Progresiones de los aprendizajes en primer ciclo* (GCBA). En él se aportan ideas que colaboran con la reflexión acerca de cómo evoluciona un contenido, sus procedimientos de resolución y los diferentes tipos de tarea. A propósito de este eje, se trabajará con cuatro propuestas de enseñanza para leer y escribir números en el inicio del año escolar: un juego con dados (“Minigenerala con dos dados”), un juego de cartas (“Ar-

¹Con el fin de evitar la redundancia del uso reiterado del masculino y del femenino para designar al colectivo intergrado por personas de distintos géneros y producir obstrucciones en la transmisión del contenido sustancial, en este módulo hemos optado por el uso genérico del masculino en su condición de término no marcado en la oposición masculino/femenino.

mando escaleras”), un juego con la banda numérica (“Una cinta con números”) y otro con la grilla de números del 1 al 100 (“La tapadita”).

En tercer lugar, se incluyen actividades ligadas al Tratamiento de la información. Entender un problema no depende solamente de la comprensión lectora. Debe advertirse que resolver problemas es una tarea de mucha complejidad para los alumnos, ya que se ponen en juego varios aspectos simultáneamente. Comprender el problema implica concebir que el enunciado planteado relata una cierta situación, que incluye una serie de datos y preguntas sobre ellos. Ese enunciado debe conducir al niño a una “acción” que implica una reflexión y toma de decisiones. En consecuencia, es indispensable que la lectura del enunciado evoque una situación conocida por el alumno o susceptible de ser construida mentalmente por él. Para que los alumnos aprendan a resolver problemas, es necesario plantear actividades que les permitan aprender a identificar datos, incógnitas y soluciones. Proponemos algunas situaciones de enseñanza que van en esa dirección.

Finalmente se insertan dos propuestas de distribución anual de contenidos que completan este material. En este caso las planificaciones anuales fueron elaboradas por docentes que trabajan en escuelas dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La intención es poner a disposición algunas alternativas de organización entre otras igualmente válidas, discutir los posibles alcances de algunos de los contenidos y alentar a que esta tarea necesariamente se retome en la escuela a lo largo del año.

En síntesis, la propuesta gira en torno al tratamiento de los contenidos nodales en el transcurso del ciclo lectivo y, a propósito de esas reflexiones, pensar colectivamente en algunas cuestiones centrales de la enseñanza de la matemática.

Acerca de la diversidad en las clases de matemática

El trabajo que compartiremos en el transcurso de estos tres días, está basado en una perspectiva inclusiva que contempla la necesidad de asumir el trabajo con la diversidad de conocimientos disponibles en el aula. Desde la concepción de enseñanza que asume el Diseño Curricular partimos del supuesto de que todos los niños pueden aprender matemática. Como sabemos, los puntos de partida de los alumnos, sus actitudes hacia la matemática, su vínculo con la escuela y el estudio y los puntos de llegada nunca son homogéneos en un grupo escolar. Esto implica que, frente a una misma secuencia de enseñanza, algunos alumnos habrán alcanzado ciertos aprendizajes, mientras que otros habrán logrado aprendizajes diferentes.

Los alumnos de un mismo grado no aprenden lo mismo al mismo tiempo. Por ejemplo, en un primer grado no es esperable que todos los alumnos “abandonen” el conteo al mismo tiempo para apropiarse de la estrategia del sobreconteo, ni para utilizar procedimientos basados en el cálculo. Muchas veces algunos niños precisan nuevas oportunidades y variadas intervenciones docentes para avanzar hacia los aprendizajes deseados.

Como es sabido, en la enseñanza el rol del docente es fundamental: es quien selecciona y propone secuencias de problemas similares a lo largo de varias clases, interactúa con los alumnos, organiza espacios para difundir y analizar estrategias de resolución y resultados obtenidos, explica, propone escrituras y formas de representación, favorece la identificación de relaciones, y permanentemente ayuda a una progresiva toma de conciencia de aquello que espera que sea retenido por los alumnos para ser reutilizado en siguientes problemas. Teniendo en cuenta, como acabamos de mencionar, que los alumnos no aprenden lo mismo en los mismos tiempos, es importante que, al interior de una secuencia didáctica, el docente genere momentos específicos para que algunos alumnos que han avanzado menos que sus compañeros tengan oportunidades de acercarse nuevamente a esos conocimientos. Se trata de ofrecer mejores condiciones para que los niños puedan progresar en esos conocimientos y evolucionen sus aprendizajes teniendo en cuenta lo que se les ha enseñado en el aula y lo que han tenido oportunidad de trabajar.

Generar condiciones para lograr que todos los alumnos aprendan matemática, requiere algunas preguntas esenciales: ¿qué está necesitando este alumno para aprender?, ¿qué sí ya sabe?, ¿qué puedo cambiar en mi propuesta de enseñanza?, ¿qué otras propuestas podrían permitir a algunos alumnos seguir avanzando?, ¿qué podemos revisar como equipo docente y escuela para que se generen condiciones

para tal propuesta áulica? Resulta imprescindible, para proponer situaciones de enseñanza, centrarnos en lo que los alumnos ya saben hacer y no en sus limitaciones o en lo que no pueden.

Ahora bien, ¿cómo hacemos los docentes para relevar lo que sí saben nuestros alumnos? En el trabajo cotidiano en el aula, los maestros observamos el desempeño de los alumnos mientras resuelven los problemas que les planteamos, analizamos las preguntas o comentarios que nos hacen y esto nos permite, en parte, conocer qué saben. Planteamos también momentos específicos de trabajo individual que permiten mirar más detenidamente la producción de cada uno. Esas instancias dan lugar a reconocer qué es lo que ya pueden hacer solos y realizar interpretaciones sobre cuál es el estado de sus conocimientos respecto de cierto contenido. Esta información es central para poder determinar cómo continuar la tarea de enseñanza con el grupo y, además, planificar intervenciones particulares con algunos niños que así lo necesiten.

Como plantea el Diseño Curricular:

“El desafío consiste en evaluar los progresos de cada alumno en relación con los conocimientos que él mismo tenía y lo que se ha enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo y ahora es evaluado. Evaluar los progresos implica comparar los conocimientos del alumno con los suyos propios en el punto de partida y no solamente con los conocimientos de los otros alumnos. Aquello que un alumno no ha logrado puede lograrlo en otro momento. ¿Este niño progresa en dirección a aquello que se espera? ¿En qué medida lo que sabe ahora lo pone en mejores condiciones de seguir aprendiendo?, ¿cuáles son los problemas de suma y resta que ahora puede resolver y antes no? (...) ¿cómo han progresado los procedimientos de resolución?”²

“(...) para que (los alumnos) puedan participar activamente y en forma creciente de la evaluación de sus aprendizajes, es imprescindible que tomen conciencia de qué están aprendiendo. El trabajo colectivo y las intervenciones del docente, dirigidas a que los niños reconozcan qué han aprendido luego de un conjunto de actividades, favorecerán las reflexiones sobre el quehacer individual.”³

Por otra parte, durante la enseñanza, es importante generar espacios de debate e intercambio que beneficien a todos los alumnos. Para que estos espacios sean productivos, es necesario dar lugar a los diversos procedimientos surgidos en la clase y que se establezcan relaciones entre ellos. El docente puede registrar las conclusiones y las nuevas estrategias en carteles o en el pizarrón, y los alumnos, en sus cua-

²GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento. Dirección de Currícula. (2004) *Diseño curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo*. p. 352.

³*Ibíd.* p. 353.

ernos, a fin de promover la disponibilidad de los nuevos recursos para su uso en los problemas siguientes. A estas conclusiones elaboradas en conjunto será necesario volver, tanto de forma grupal, como con algunos alumnos en particular.

Al interior de las propuestas de trabajo para el aula que recorreremos en estos días compartiremos reflexiones acerca de cómo seleccionar y modificar estas secuencias de enseñanza de modo que permitan que todos los alumnos puedan aprender, cómo organizar instancias de puestas en común para compartir y analizar diversos procedimientos que hayan surgido, cómo planificar situaciones que permitan evocar lo trabajado, etcétera.

Propuestas que permiten evocar el trabajo realizado

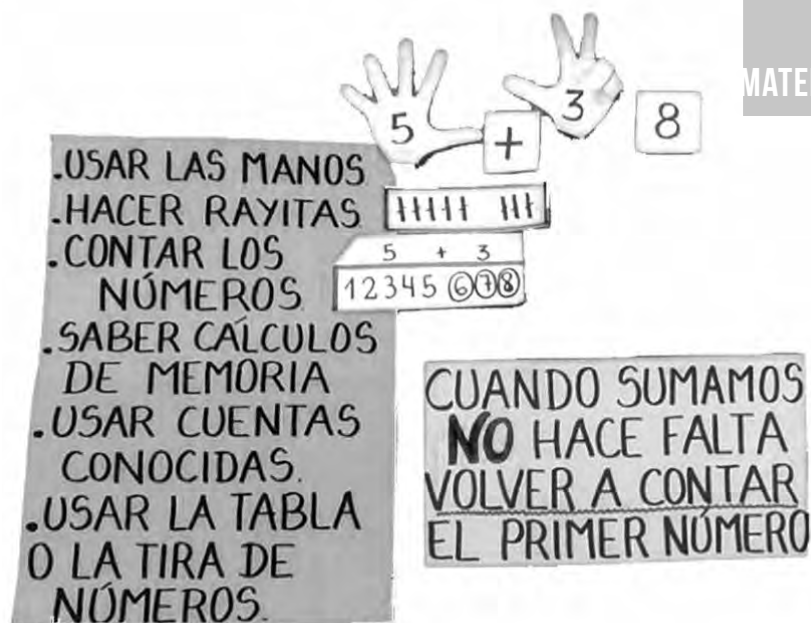
Escribir conclusiones en una clase de matemática permite identificar lo aprendido y así sistematizar los nuevos conocimientos, para guardar memoria de lo generado y poder volver sobre eso para estudiar. Tanto los cuadernos de clase como los carteles en el aula –u otros soportes que permitan hacer visibles y públicas ciertas producciones elaboradas en conjunto– constituyen dispositivos que permiten evocar lo realizado en la clase. Brindan la ocasión de volver a visitar problemas, conceptos, modos de resolución, conclusiones, intercambios con otros, con el fin de poder reflexionar sobre ellos y abrir nuevas perspectivas, otras miradas que tornen más rico el aprendizaje y favorezcan su evolución en tanto permiten establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los ya trabajados. Si bien el lenguaje oral permite expresar ideas que circulan en la clase, a diferencia del lenguaje escrito, no deja huellas, es pasajero y temporal. La escritura de conclusiones se podría pensar como un modo particular de sistematizar los conocimientos sobre los cuales se ha ido trabajando, de organizar y de “pasar en limpio” los saberes que se han puesto en juego durante las situaciones de resolución y de producción.

El trabajo en torno a la escritura de conclusiones en la clase es un momento de gran fecundidad para los niños porque implica la posibilidad de atrapar (mejor) aquello que se estuvo tratando. Y es, al mismo tiempo, un espacio de fuerte negociación entre niños y maestro. Negociación en la que se determina qué merece ser retenido, cómo se lo va a nombrar y a qué situación de referencia remite.

Las situaciones de “repaso” no consisten solo en realizar problemas parecidos a los ya realizados. Volver a leer las conclusiones, analizar los procedimientos nuevos que hubieran surgido en el trabajo, encontrar relaciones entre los problemas resueltos, también son instancias necesarias para revisar lo aprendido y generar nuevas oportunidades para aquellos alumnos que en un primer momento no pudieron apropiarse de los conocimientos puestos en juego.

Les proponemos analizar ahora dos situaciones de trabajo en dos primeros grados de la Ciudad de Buenos Aires en torno a la escritura y revisión de las conclusiones escritas.

Situación 1



En un primer grado del DE 16 se trabajó durante varias clases con la secuencia de La Caja⁴. Esta secuencia tiene como propósitos la resolución de situaciones de suma y resta, en los sentidos de agregar y quitar, y da lugar a la evolución de procedimientos que los alumnos utilizan para resolver estas situaciones. Después de jugar varias veces y discutir y analizar procedimientos posibles, la docente trajo el siguiente cartel para pegar en las paredes del aula y una fotocopia igual para que los alumnos peguen en sus cuadernos.

Preguntas para orientar el análisis

• Considerando el contenido presente en el cartel:

1. Como sabemos, hay varias maneras de hacer presentes los carteles en el aula: pueden elaborarlo de modo colectivo docente y alumnos, pueden escribirlo solo los niños o, como en este caso, es la maestra quien decide traerlo ya escrito. ¿Cuál les parece que habrá sido la finalidad de la docente al traer una conclusión ya escrita acerca de lo producido en clases anteriores?
2. ¿Qué aspecto del contenido involucrado la maestra decide sistematizar? ¿Cuáles podrían haber sido sus intenciones?
3. ¿Qué otras conclusiones se podrían sistematizar a raíz del trabajo con esta secuencia?
4. Además de presentar el cartel, la docente decide traer copias impresas para que los niños peguen en sus cuadernos. ¿Cuáles podrían haber sido los propósitos de que cada alumno guarde el registro de estas ideas?

⁴Esta secuencia fue analizada en las jornadas de febrero de 2017 “Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas” y puede consultarse en el material trabajado en dicho encuentro. Disponible en: <https://em.buenosaires.gob.ar/mod/resource/view.php?id=3812>.

Situación 2

En otro primer grado, en este caso del DE 2, durante dos meses del año se trabajó con los siguientes contenidos:

- Resolución de problemas de adición y sustracción correspondientes a los significados: agregar y quitar.
- Comparación de diferentes procedimientos utilizados por los alumnos (conteo de recursos materiales o de dibujos, sobreconteo, cálculo).
- Escritura de cálculos usando los signos + y -.
- Práctica del cálculo mental para disponer progresivamente en memoria de un conjunto de resultados numéricos relativos a la adición y la sustracción: suma de dobles y complementos a 10.

Las propuestas estuvieron basadas fundamentalmente en los siguientes juegos:

- El juego de la caja⁵
- Juego de La cajita de diez⁶ y la Escoba del diez⁷ para trabajar los complementos a 10
- Juego de dados para trabajar los dobles⁸

Compartiremos a continuación el relato de una clase, realizada al final del proceso, destinada a evocar lo trabajado con el propósito de sistematizar nuevamente los aprendizajes en juego.

En un primer momento, se les comentó a los alumnos que se realizaría un “repaso” de todo lo trabajado hasta ese día y se les pidió que sacaran el cuaderno para realizar una revisión.

Se indicó a los niños que buscaran en sus cuadernos aquello relacionado con las primeras clases. Mientras eso sucedía, el docente fue pasando por los bancos para ayudar a encontrar lo registrado. No fue una tarea sencilla. En ocasiones algunos alumnos lograron identificar lo pedido, lo recordaron y lo compartieron con toda la clase. En otros casos fue el docente quien evocó lo trabajado.

La intención de esta propuesta no era que todos los niños lograran encontrar efectivamente lo pedido en sus cuadernos, sino que comenzaran a concebirlo como una herramienta útil a la hora de necesitar “volver” sobre lo trabajado.

A medida que iban evocando los juegos, se fueron anotando en el pizarrón: El juego

⁵Esta secuencia fue analizada en las jornadas de febrero de 2017 “Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas” y puede consultarse en el material trabajado en dicho encuentro. Disponible en: <https://em.buenosaires.gob.ar/mod/resource/view.php?id=3812>.

⁶Se trata de una propuesta para determinar los complementos a 10. Se puede consultar la secuencia en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Cuadernos Para el Aula 1 (2006), páginas 68 a 70.

⁷La escoba del 10 es un juego de cartas donde deben reunirse dos cartas que sumen 10. Puede encontrarse un juego similar, el “Suma 10” en GCBA, Materiales de Matemática para la mejora de la enseñanza (2016), página 8.

⁸El juego consiste en tirar un dado y anotar como puntaje el doble de lo que el dado indica.

de la caja, Los Dobles, Cajita de 10 y Escoba del 10. Se realizó un breve repaso por las reglas/modos de jugar, para luego centrar la puesta en común en aquello que lograron aprender a partir de los juegos propuestos. A medida que se iba volviendo sobre los distintos juegos, se colgaban en el pizarrón los carteles elaborados en su momento y que estaban en las paredes del aula.

A partir de la puesta en común y de la lectura de los afiches, se pudo recuperar la siguiente información:

Cajita de 10

Cuando agregamos tapitas podemos:

- Hacer palitos
- Usar los dedos
- Hacer dibujos

Cuando quitamos tapitas podemos:

- Tachar o borrar tapitas o palitos que dibujamos.
- Usar los dedos y bajar la cantidad que se quita.
- Contar para atrás.

El signo + se utiliza cuando agrego tapitas a la caja.

El signo – se utiliza cuando quito tapitas de la caja.

Podemos memorizar una cantidad para no tener que volver a contarla.

Los dobles

$1 + 1 = 2$	$6 + 6 = 12$
$2 + 2 = 4$	$7 + 7 = 14$
$3 + 3 = 6$	$8 + 8 = 16$
$4 + 4 = 8$	$9 + 9 = 18$
$5 + 5 = 10$	$10 + 10 = 20$

Algunas cuentas son más fáciles que otras: 1+1, 2+2, 5+5, 10+10.

Puedo “poner en la memoria” un número y seguir contando lo que me falta.

Cajita de 10

$1 + 9 = 10$	$2 + 8 = 10$	$3 + 7 = 10$	$4 + 6 = 10$
$9 + 1 = 10$	$8 + 2 = 10$	$7 + 3 = 10$	$6 + 4 = 10$
$5 + 5 = 10$			

Algunas cuentas son más fáciles que otras: 9 + 1, 8 + 2, 5 + 5.

En un segundo momento y luego de realizar la actividad de evocación, se repartieron problemas con situaciones simuladas –similares a otras ya trabajadas– para que resolviera cada alumno. Mientras tanto el docente fue pasando por los bancos para ayudar a los niños en sus resoluciones, volviendo a los carteles con las sistematizaciones como punto de apoyo o como referencia para brindar información en caso de necesitarlo.

Juego de la caja

A- Emilia tiene en la caja 8 tapitas y sacó 3. ¿Cuántas quedaron en su caja?

B- Manuel pone 4 tapitas y Andrea pone 7. ¿Cuántas tapitas hay ahora en la caja?

Mensajes en el juego de la caja

Juan y Sofía están jugando al juego de la caja. Marcá los mensajes que permiten averiguar cuántas tapitas hay ahora dentro de la caja

• Puso 5. Puso 5 • $7 + 4$ • $8 - 2$ • $13 - 3$ • $6 - 7$

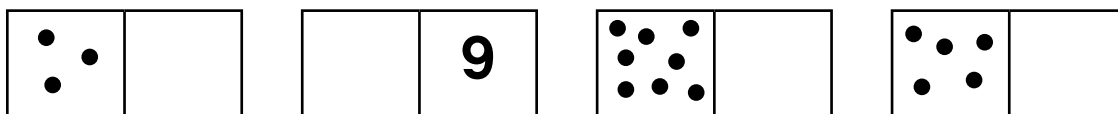
Los dobles

Anotá al lado de cada dado el puntaje.



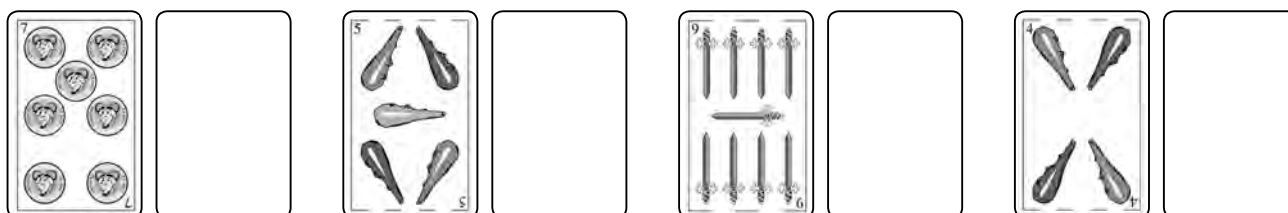
Cajita de 10

Anotá el número que debería haber en cada caso en la otra parte de la caja.



Escoba del 10

Dibujá la carta para que cada par sume 10



Preguntas para orientar el análisis

- 1) ¿Propondrían a sus alumnos una actividad similar a la del relato que acabamos de presentar? ¿Con qué finalidad la harían?
- 2) ¿Qué otras situaciones de evocación les parece que podrían llevarse a cabo en primer grado?
- 3) Propongan intervenciones posibles para acompañar a aquellos alumnos a los que la sistematización que figura en los carteles no les resulte de referencia. Elijan una de las situaciones para esta tarea.

Análisis de las progresiones de los aprendizajes y propuestas de actividades sobre lectura y escritura de números

Les proponemos analizar unas páginas del documento **Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática**⁹. Allí se aportan ideas para orientar la enseñanza para el eje **Leer y escribir números** teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos relativos a los contenidos matemáticos que van construyendo los alumnos en su escolaridad y asumiendo el largo plazo de esos procesos de construcción. Poder identificar una diversidad de esos conocimientos y jerarquizarlos permite tomar decisiones sobre la enseñanza, tanto a nivel grupal como individual. Es necesario aclarar que los niveles no se corresponden con los grados y que dos niveles podrían comprender aprendizajes esperables en el mismo grado. Por otra parte, no se pretende que todos los alumnos de un grado estén, al mismo tiempo, en el mismo momento de ese proceso de aprendizaje.

Progresión de los aprendizajes para el eje Números y operaciones

Sistema de numeración

El aprendizaje de la numeración en el primer ciclo de la escuela primaria abarca varios tipos de problemas que se ven reflejados en esta progresión. En primer lugar, se espera que los alumnos puedan reconocer los diferentes usos sociales y funciones de los números y muestren sus heterogéneos y asistemáticos conocimientos construidos

⁹De Progresiones de los aprendizajes, Primer ciclo, Matemática (2017) Versión preliminar. GCBA. Disponible en: <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/413/download>.

antes o fuera de la escuela. Esta clase de problemas involucra también aquellos que exigen la enumeración y el conteo. Otra clase de problemas implica un análisis de las regularidades del sistema de numeración mediante una exploración de la serie oral, la serie escrita y las relaciones entre ambas, sin límite en el campo numérico. Un tercer tipo de situación abarca el dominio de una porción numérica e incluye la lectura, escritura y orden. Por último, se espera que los alumnos puedan progresivamente avanzar en el análisis y la resolución de problemas que exijan interpretar el valor de las cifras según la posición que ocupan. Esta última cuestión está en estrecha vinculación con las estrategias de cálculo que se proponen en las progresiones referidas al avance en las operaciones.

Es muy importante explicitar que la evolución en los niveles de progresión que a continuación se desarrollan podrá aparecer bajo la condición de que los alumnos hayan participado en situaciones sostenidas y sistemáticas de enseñanza para cada clase de problemas.

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
<p>En situaciones colectivas, explora diversos usos sociales de los números en contextos y portadores numéricos cotidianos.</p> <p><i>Por ejemplo:</i></p> <p><i>Interpretar en un periódico dónde dice el precio o la fecha.</i></p> <p><i>Analizar para qué sirve el número de un colectivo.</i></p> <p>Resuelve problemas que impliquen “contar en voz alta” (recitar) una porción de la serie numérica (inicialmente con el apoyo dado por el docente del nombre de los números redondos en cada cambio de decena y luego sin esa ayuda).</p>			

<p>Cuenta una cantidad pequeña de objetos (por ejemplo, en juegos de dados o cartas que exigen comparar o unir cantidades).</p>	<p>Cuenta cantidades mayores, organizando los objetos a contar (por ejemplo, armando grupos de a 10, distribuyéndolos en una organización rectangular, etc.).</p>		
<p>En situaciones colectivas, analiza regularidades en la serie oral y la serie escrita de numeración. <i>Por ejemplo, a partir de consignas como: ¿Qué número es el mayor entre ... y ... (dos números escritos que aún no sabe leer convencionalmente)? O identificar que el año se escribe con cuatro cifras, etc.</i></p>	<p>En situaciones colectivas, explora las regularidades en la serie oral y la serie escrita, intercambiando ideas acerca del nombre, la escritura y la comparación de números de diversa cantidad de cifras. <i>Por ejemplo, a partir de consignas como: Contar de mil en mil a partir de mil o escribir un número más grande que 2.018.</i></p>	<p>En situaciones colectivas, explora las regularidades en la serie oral y la serie escrita, intercambiando ideas acerca del nombre, la escritura y la comparación de números de diversa cantidad de cifras. <i>Por ejemplo, a partir de preguntas como: Si este número (10.000) es diez mil, ¿cómo creen que se escribirá veinte mil? ¿Cuál de estos números será mayor: 99.999 o 1.000.000.000?</i></p>	<p>En situaciones colectivas, explora las regularidades en la serie oral y la serie escrita, intercambiando ideas acerca del nombre, la escritura y la comparación de números de diversa cantidad de cifras. <i>Por ejemplo, a partir de preguntas como: Si este número (1.000.000) es un millón, ¿qué número será este (2.000.000)? ¿Y este (3.000.000)?</i></p>
<p>Lee y escribe convencionalmente los dígitos y algunos números redondos u otros números de dos cifras.</p>	<p>Lee, escribe y ordena números hasta aproximadamente 100.</p>	<p>Lee, escribe y ordena números hasta aproximadamente 1000.</p> <p>Resuelve problemas que exijan usar escalas ascendentes y descendentes de 10 en 10, de 50 en 50 y de 100 en 100. <i>Por ejemplo: Juan tiene \$100 y todas las semanas ahorra \$50, ¿cuánto tendrá en las próximas 5 semanas?</i></p>	<p>Lee, escribe y ordena números hasta aproximadamente 10.000</p> <p>Resuelve problemas que exijan usar escalas ascendentes y descendentes de 100 en 100, 200 en 200, de 500 en 500 y de 1.000 en 1.000. <i>Por ejemplo: En un bosque hay 1.200 árboles. Quieren aumentar la cantidad de plantas y cada año plantan 200 árboles, ¿cuántos árboles se supone que habrá en los próximos 5 años?</i></p>

	<p>Resuelve problemas que ponen en juego la relación entre el valor de la cifra y la posición que ocupa en números menores que 100 en el contexto del dinero.</p> <p><i>Por ejemplo:</i> <i>¿Cuántos billetes de \$10 y monedas de \$1 se precisan para pagar \$34?</i></p>	<p>Resuelve problemas que ponen en juego la relación entre el valor de la cifra y la posición que ocupa en números menores que 1.000 en contextos del dinero, en juegos de puntajes, en problemas con la calculadora, etc.</p> <p><i>Por ejemplo:</i> <i>¿Cuál es la menor cantidad de billetes de \$100, de \$10 y monedas de \$1 que se precisan para formar \$738?</i> <i>Anotó 534 en la calculadora. ¿Qué sumas o restas harías para que cambie solo el 5? ¿Y para que cambie solo el 3?</i></p>	<p>Resuelve problemas que requieran reconocer y analizar el valor posicional de las cifras con números hasta 10.000.</p> <p><i>Por ejemplo:</i> <i>¿Cuántos paquetes de 1.000, cuántos de 100 y cuántos de 10 se pueden armar con 2.348 caramelos?</i> <i>Anotó en la calculadora 7.364. Inventá una suma que haga que cambie el 3 pero las otras cifras queden iguales.</i></p> <p>Resuelve problemas que requieren poner en juego las relaciones entre las diferentes posiciones de una cifra (determinando que en 100 hay 10 de 10; o en 1.000 hay 10 de 100).</p> <p><i>Por ejemplo:</i> <i>¿Cuántas cajas de a 10 se pueden armar con 125 caramelos?</i></p> <p><i>Si no tengo billetes de 1.000, ¿cuántos billetes de \$100, \$10 y \$1 se precisan para pagar \$1.234?</i></p>
--	--	---	--

Preguntas para orientar el análisis

- En el Nivel 1 se plantea la relevancia del conocimiento de los nudos o números redondos. Discutan por qué consideran que se realiza ese planteo.
- Analicen la diferencia entre los aprendizajes que están en un nivel exploratorio y colectivo de aquellos que se espera que los alumnos puedan dar cuenta de manera personal.
- ¿Cuáles son los problemas centrales que ustedes identifican en la enseñanza de la serie numérica y en la lectura y escritura de los números?
- Muchos docentes plantean que los números del 11 al 15 resultan muy complejos para aprender. Discutan posibles razones de esta dificultad.

Como se establece en el documento, no es esperable que “los alumnos avancen de nivel solamente por el paso del tiempo, el cambio de grado o cierta evolución “natural”. Por el contrario, son las condiciones de enseñanza sistemática, intencional, prolongada y explícita las que permiten a los alumnos ir progresando en los niveles de apropiación de los contenidos (...).”¹⁰

Les proponemos, entonces, analizar ahora algunas propuestas de enseñanza que tienen como propósito hacer avanzar los conocimientos numéricos de los niños y que pueden ser desarrolladas en los inicios de primer grado.

Minigenerala doble¹¹

Jugadores: 2

Materiales: Un tablero y dos dados con constelaciones.

Reglas del juego: Cada jugador a su turno tira los dados y marca una cruz en el número que indica la suma de ambos dados. Si ya está marcado ese número, no se anota nada. Gana el jugador que primero completa sus casilleros.

Es posible comenzar el juego –con todos los alumnos o solo con algunos– con un solo dado y un tablero del 1 al 6.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Participante 1												
Participante 2												

Armando la escalera

Materiales: Cartas españolas (que incluyan el 8 y el 9).

Organización de la clase: Se juega de a dos.

Objetivo del juego: Armar las cuatro series de números ordenados desde el 1 al 12, respetando los palos (oros, bastos, espadas, copas).

Reglas del juego: Se disponen los cuatro 1 sobre la mesa. Luego se reparten cinco cartas de las restantes a cada jugador y el resto del mazo se coloca boca abajo en el centro de la mesa. Por turnos, irán completando las series, descartándose a medida que van completando las series del centro de la mesa. Por ejemplo, si alguno tiene un dos lo pone; si no, roba una carta del mazo. Si esa carta es un dos lo coloca en el centro y, si no, continúa su compañero. Así con toda la serie. Gana el primero que se queda sin cartas.

Posteriormente, podría jugarse a armar series en orden decreciente, del 12 al 1.

¹⁰ De Progresiones de los aprendizajes, Primer ciclo, Matemática (2017) Versión preliminar. GCBA. Disponible en: <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/413/download>.

¹¹ Puede consultarse Materiales de Matemática para la mejora de la enseñanza (2016) GCBA, página 8.

Una cinta con números

Materiales: Una cinta o banda con los números del 1 al 30, cuatro cartones para tapar números y cuatro clips.

Reglas del juego: Por turno, un jugador tapa cuatro números sin que los demás lo vean. El resto de los jugadores debe decir qué números están tapados. Por cada número que aciertan se gana un punto. Gana el jugador que hace más puntos.

Para después de jugar

- Martín dice que tapó el 23. ¿Es verdad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		16	17	18	19	20	21	22		24	25	26	27	28	29	30
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	--	----	----	----	----	----	----	----	--	----	----	----	----	----	----	----

- ¿Qué otro número está tapado?
- Violeta dice que tapó el número que está justo antes del 20 y el que está justo después del 21. ¿De qué números se trata?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		20	21		23	24	25	26	27	28	29	30
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	--	----	----	--	----	----	----	----	----	----	----	----

La tapadita

El docente presenta un cuadro de números como este con algunos números tapados por un papel:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12		14		16	17	18	
20	21	22	23	24	25		27	28	29
30	31	32	33		35	36	37	38	39
40	41	42			45	46	47	48	49
	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65		67	68	69
70		72	73	74	75	76	77		79
	81	82	83	84	85	86	87	88	
	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100									

En este cuadro las celdas que están pintadas, pero deberán estar tapadas con un papel de tal manera que se puedan ir destapando oportunamente.

Los números a tapar son: 13, 15, 19, 26, 34, 43, 44, 50, 66, 71, 78, 80, 89, 90, 95.

La docente les propone a los alumnos que cada uno, por turno, pase frente al cuadro y elija un casillero tapado, adivine qué número es y diga “cómo se dio cuenta”.

Antes de destapar, la docente anota en el pizarrón el número que dice el niño y la fundamentación, después pregunta al grupo si está de acuerdo con lo que dijo el compañero.

En el caso de no estar de acuerdo, se les pide que expliciten por qué. Este es un buen momento para que el alumno que adivinó pueda rectificar o ratificar su respuesta. Y recién allí se destapa el número.

La misma dinámica se repite con todos los números hasta que estén todos destapados. En el caso de que el número que el alumno dijo no coincida con el que se destapa, y nadie haya dado la opción correcta, el docente ha de decir el número correcto y explicar por qué.

Para después de jugar

Conversamos

- ¿Cómo están ordenados los números en este cuadro?
 - ¿De a cuánto se avanza en cada fila?
 - ¿Cuántos números hay en una fila?
 - ¿Qué características en común pueden observar en los números de una misma fila?
 - ¿Qué tienen en común los números de una misma columna?
 - ¿En qué se diferencian los números de la primera fila de los números de las otras filas?
 - ¿Observan alguna diferencia entre los números de la fila que empieza con 10 de los números de la fila que empieza con 40? ¿Cuál?
 - ¿En qué se diferencian los números de la primera columna de los números de las otras columnas?
 - **Dado un cuadro con números faltantes** (el 18, 23, 32, 36, 14, 40, 50) se propone este análisis
- Digan si están de acuerdo o no y por qué.
- Acá va el 18 porque es después del 17.
 - Acá va el 23 porque es la fila del 20 y cuento así: 20, 21, 22.
 - Acá va el 32 porque está entre el 31 y el 33.
 - Acá va el 37 porque es después del 35 (el 36 no está visible).
 - Acá va el 36 porque es la fila que empieza con 3 y la columna de los que terminan en 6.
 - Acá va el 14 porque lleva 1 y un 4.
 - Acá va el 40 porque cuento así: 10, 20, 30 y 40. Acá va el 50 porque es después del 49.

Preguntas para orientar análisis

Las siguientes preguntas tienen dos objetivos que se relacionan. Uno de ellos tiene que ver con alentar cierto análisis colectivo sobre los conocimientos matemáticos que estas actividades promueven. El otro está relacionado con el campo de decisiones que los docentes deben tomar para llevar adelante estas propuestas (u otras similares).

- 1) Identificar los problemas matemáticos que cada uno de los juegos permite desplegar.
- 2) En la actividad 2, Armando escaleras, se propone trabajar el orden de la serie numérica. ¿Qué diferencias encuentran entre jugar con cartas españolas o con cartas que tengan solo el número escrito?
- 3) ¿Qué variables podrían modificarse en cada una de las propuestas, además de las ya mencionadas?
- 4) Al finalizar la tercera y la cuarta propuesta (Cinta con números y La tapadita) se presentan problemas escritos que tienen el formato de la actividad realizada. La intención es que el juego constituya una situación de referencia, como apoyo para resolver otras situaciones de escritura. ¿En qué sentidos consideran que estos problemas permiten avanzar a los niños en sus aprendizajes? ¿Qué gestión imaginan para estas propuestas?
- 5) En La tapadita se propone tapar algunos números. Formulen hipótesis acerca de las razones por las cuales se eligieron esos números. ¿Qué otra serie de 5 números les parece interesante para tapar?
- 6) ¿Por qué se pide, en el juego de La tapadita, que los alumnos además de decir el número que está tapado expliquen cómo se dieron cuenta? ¿Cuál es el sentido de analizar colectivamente esas razones?

Propuestas para trabajar el tratamiento de la información

El Diseño Curricular nos advierte sobre la necesidad de trabajar con la información planteada en cada problema a través de la identificación de diferentes datos, incógnitas y posibles soluciones. Como mencionamos anteriormente, no basta con enfrentar a los alumnos a la resolución de problemas, sino que también es necesario plantear actividades específicas destinadas a su aprendizaje.¹²

Trabajar con el relevamiento de la información en cada problema colabora con la construcción del sentido de los conocimientos de los números y las operaciones.

Al respecto, en el texto **Los niños, los maestros y los números**¹³ se plantea cómo el alumno al resolver un problema se ve enfrentado a tratar con la complejidad que portan sus datos, sus preguntas y las relaciones matemáticas que se proponen establecer.

«Los maestros saben bien que ante todo tiene que haber “comprendido” el enunciado. Este trabajo no es previo sino que forma parte intrínseca de la resolución de un problema. (...) Muchas veces se adjudica la dificultad a una

¹² Recomendamos leer las páginas 318 a 328 del Diseño Curricular Primer Ciclo. GCBA.

¹³ GCBA, *Los niños, los maestros y los números* (1996) Desarrollo Curricular.

*falta de comprensión lectora. Sin embargo consideramos que el trabajo sobre la información y la comprensión del enunciado tienen que ser asumidos en matemática no como prerequisite sino como tareas específicas y constitutivas del quehacer matemático».*¹⁴

Haber comprendido un problema implica haberle otorgado significado a las informaciones y luego organizarlas para su resolución. Por eso es necesario que los alumnos se enfrenten a problemas donde tengan que analizar los datos y tomar decisiones, que se enfrenten a problemas que no se puedan resolver todos con la misma operación, que interpreten cuál es el significado de los números en el contexto propuesto y donde el sentido de una operación surja de las relaciones que establece.

En ciertas ocasiones, las propuestas de enseñanza conducen a reducir el campo de decisiones que un alumno tiene que tomar cuando se enfrenta a un problema. A veces se presentan solamente problemas relativos a una operación cuando se la está enseñando (*entonces el problema “es de dividir porque es lo que estamos aprendiendo”*). En otras situaciones se facilita a los alumnos la resolución del problema (incluyendo algunas “palabras clave”, o trabajando solo *un* tipo de problemas, por ejemplo) cuando lo interesante de la situación es que puedan enfrentarse a la complejidad que conlleva.

Los niños se ven enfrentados a tomar decisiones al proponerles analizar las relaciones entre los datos, las preguntas y las operaciones comprometidas en la resolución, al establecer similitudes y diferencias, al discutir sobre cuáles son los datos necesarios, al definir cuáles son irresolubles porque faltan datos o porque tienen datos contradictorios, al definir cuántas soluciones tiene cada problema, al convertir un problema que tiene varias soluciones en uno que tenga una sola solución.

Cuando se habla de seleccionar y organizar la información, también se considera poder interpretarla a partir de presentarla en diferentes y variados soportes tales como: imágenes, dibujos, cuadros, gráficos, tablas, enunciado verbal, textos, etc. El currículo ubica en un lugar central el tratamiento de la información y propone actividades específicas para su logro. Estas actividades se visualizan como una mejora en las condiciones para que todos los niños adquieran herramientas para resolver problemas, para organizar la información, formular preguntas, sistematizar la búsqueda y el registro de la nueva información.

Les presentamos a continuación una selección de problemas que proponen diferentes tipos de tareas en la clase de matemática.

1- Los chicos de 1ro están jugando al emboque, un equipo sacó muchos puntos la primera vez que jugó y 20 puntos la segunda vez. ¿Cuántos puntos sacó en total?

¹⁴ *Ibid*, página 49.

2-



- a. Si Ofelia compra una crema y un jabón. ¿Cuánto dinero gasta?
- b. Otra señora tiene \$50. ¿Le alcanza para comprar un perfume y un champú?
- c. Joaquín quiere comprar el perfume para su mamá. Si tiene \$50, ¿cuánto dinero le sobra?

3- Para cada problema señalá si se puede o no contestar la pregunta con los datos que tenés.

Problema	Se puede resolver ¿sí o no?
Nicolás compró lápices. Pagó con \$20 y le dieron de vuelto \$6. ¿Cuánto le costaron los lápices?	
Para su cumpleaños Luciana preparó pizzetas de jamón y 24 pizzetas de cebolla. ¿Cuántas pizzetas preparó en total?	
En el recreo le repartieron 2 alfajores a cada uno de los alumnos de un grado de la escuela. ¿Cuántos alfajores se repartieron en total?	
Alejandro leyó 15 páginas de un libro a la mañana y 20 páginas del mismo libro a la tarde. ¿Cuántas páginas leyó en total?	

4- Marcá en estos problemas cuáles son los datos que sirven para responder las preguntas.

- a. Cecilia tiene 5 años. Su mamá le regaló \$8 para comprarse caramelos. Su tío le regaló \$10 más. ¿Cuánto dinero tiene Cecilia para comprar caramelos?

b. Los chicos de 1° grado juntan revistas para un proyecto. Tienen 12 revistas de deportes y 15 revistas de noticias. ¿Cuántas revistas tienen en total?

c. Las dos maestras de 4º grado pidieron mazos de cartas. En uno de los grados trajeron 13 mazos y en el otro trajeron 18. ¿Cuántos mazos han logrado juntar en total?

5- La siguiente situación permite trabajar otro aspecto del tratamiento de la información. En este caso los niños se enfrentan al problema de decidir cómo registrar cantidades, cómo organizar los datos y cómo comunicarlos a sus compañeros.

Dados de colores¹⁵

Materiales

- 3 dados de colores (por equipo)
 - Dado 1: caras: azul-azul-rojo-rojo-amarillo-amarillo
 - Dado 2: caras azul-amarillo-amarillo-amarillo-rojo-rojo
 - Dado 3: caras: azul-rojo-rojo-rojo-amarillo-amarillo
- Un cubilete

Objetivos

Encontrar o adoptar un recurso para registrar una cantidad.

Utilizar los números como memoria de la cantidad.

Organización de la clase

Se divide la clase en grupos de 4 alumnos cada uno: juegan 3 niños y el cuarto será el encargado de saber quién gana. Cada jugador tendrá por turno una sola oportunidad para tirar los tres dados juntos. El juego dura tres vueltas. Gana el niño que saque más azules. Es importante que, en sucesivas jugadas, todos vayan ocupando el papel de “encargado de saber quién gana”.

Puntaje

1 punto, si sale un azul

2 puntos, si salen 2 azules

3 puntos, si salen 3 azules

En caso de salir otros colores, no se anotarán puntos.

Al finalizar las tres vueltas, el cuarto niño, ayudado por los jugadores, tendrá que saber quién ganó; es decir, quién obtuvo el mayor puntaje.

¹⁵Extraída de: GCBA, Los niños, los maestros y los números (1996) Desarrollo Curricular, pág. 51.

Primera clase

Presentación del juego.

Consigna: “Tres de ustedes van a jugar y uno va a ser el secretario, que tiene averiguar quién gana. Elijan quién va a serlo por esta vez. Van a tirar los tres dados una vez cada uno de ustedes, durante tres vueltas. El que saca un azul, tiene un punto; el que saca dos azules, tiene dos puntos; y el que saca tres, tiene tres puntos. Si no sacan azules, no tienen ningún punto. Al final del juego, gana el que saca más puntos.

Cuando terminan de jugar le voy a preguntar al secretario quién ganó. Así que tienen que mirar bien y los demás tienen que ayudar a saber quién es el ganador”.

El docente recorrerá los grupos de niños observando el juego y los recursos que tienen para recordar los puntos ganados, insistiendo en que todos ayuden al secretario para que, al final de las tres vueltas, pueda saber quién ganó.

Como es muy probable que, las primeras veces, al finalizar el juego no recuerden quién ganó (quién hizo más puntos) y no se les ocurra registrar en forma escrita el puntaje, las posibles preguntas del docente podrán ser: “¿Qué pasó?, ¿Pudieron saber quién ganó?, ¿Por qué no?, ¿Qué pueden hacer para saberlo?”.

Segunda clase y posteriores

La clase comienza con un análisis de todo el grupo conducido por el docente acerca de lo que pasó la clase anterior. Las posibles preguntas del docente serán: “¿Pudieron saber quién ganó?, ¿Cómo hicieron para averiguarlo?, ¿Por qué no pudieron saber quién ganó?, ¿Cómo podemos hacer para saber quién gana?”. Aquí podría surgir en los niños la idea de registrar de alguna forma y, si no, el docente mismo podrá proponer: “¿Servirá si anotamos los puntos que van saliendo?”. Obsérvese que la sugerencia de registrar los puntajes cuida de no indicar el modo de hacerlo.

Cuando los alumnos registren los puntajes, el docente retomará, en instancias de discusiones colectivas, los diferentes modos de hacerlo. Por ejemplo, podrán compararse diferentes modos de anotar: con puntos, palitos, números, etc.; cómo hacen para saber a quién corresponden los diferentes puntos que han ido anotando, cómo hacen para saber cuáles son los puntos obtenidos en todas las vueltas, etcétera.

Preguntas para orientar el análisis

1. ¿Cuáles consideran que podrían ser los propósitos de cada una de estas propuestas?
2. ¿Les resultan viables para realizar con sus alumnos? ¿Les realizaría alguna modificación?
3. En la secuencia Dados de colores se promueve que los alumnos encuentren un modo de registrar cantidades y que logren organizar la información. Anticipen modos posibles en que pueden registrar y posibles dificultades.
4. Compartan otras propuestas que ustedes realizan con esta misma finalidad.

Distribución anual de contenidos

Para finalizar y seguir trabajando en la escuela

En este material de trabajo se incluyen dos propuestas de distribución anual de contenidos. Fueron elaboradas por maestros que trabajan en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de dos alternativas posibles entre otras que pueden encontrarse. La intención de incorporarlas aquí es la de ofrecer algunas orientaciones, servir como insumo para el debate en las jornadas de trabajo y principalmente, la de constituir un material de apoyo para la elaboración colectiva en la escuela de un plan de trabajo que colabore en la tarea de enseñar.

A lo largo de estas jornadas hemos presentado algunas propuestas para abordar ciertos contenidos presentes en los ejes Número/Sistema de numeración y Operaciones. Desplegamos parte de su complejidad con la intención de dar pistas para su tratamiento en el aula en el ciclo lectivo que comienza.

Teniendo en cuenta el desarrollo planteado, examinen si esos contenidos se encuentran señalados en los planes anuales que aquí se ofrecen y qué duración tiene prevista. Analicen si están de acuerdo con esa organización temporal o si consideran más conveniente prever otra distinta.

PRIMER GRADO - PLANIFICACIÓN ANUAL (1)

1° BIMESTRE

- Uso social de los números. Exploración de diversas funciones.
- Uso del conteo en problemas de comparación y orden de colecciones.
- Escritura de números hasta el 30 y de los números redondos.
- Interpretación de números en el calendario.
- Criterios para ordenar números de menor a mayor y de mayor a menor.
- Orden: anterior y posterior en números hasta el 10.
- Problemas de unir y agregar, quitar y perder, a partir de distintos procedimientos: conteo, sobreconteo.
- Inicio en el uso de los signos: + y -
- Cálculos de sumas y restas utilizando diferentes estrategias de cálculo.
- Problemas que involucran avanzar y retroceder.

2° BIMESTRE

- Lectura de números hasta el 100.
- Regularidades en la serie escrita de los números. Relación entre la denominación oral y la escritura de un número
- Regularidades en la escritura de los números.
- Comparación y orden de los números.
- Escalas ascendentes y descendentes, de 1 en 1 y de 2 en 2.
- Problemas de unir y agregar, quitar y perder.
- Cálculo mental: Construcción de un repertorio aditivo:
 - sumas que dan 10
 - sumas de iguales (dobles)
 - uno más - uno menos
 - más 10 - menos 10
- Reconocimiento de cálculos sencillos memorizados.
- Utilización de cálculos conocidos para resolver otros. Usar los dobles para resolver el doble más uno, o usar el complemento para hacer el complemento más uno.
- Problemas de adición y sustracción con distintos sentidos: reunir, agregar, quitar, avanzar, retroceder.

3° BIMESTRE

- Lectura, escritura y orden de los números hasta el 100.
- Orden: anterior y posterior en números hasta el 100.
- Regularidades en la escritura de los números.
- Introducción al uso de la calculadora como recurso para verificar un cálculo.
- Iniciación en el análisis del valor posicional de la cifra. Actividades en el contexto del dinero
- Resolución de problemas de suma y resta en el contexto del dinero.
- Análisis de enunciados: datos necesarios e innecesarios e incógnitas
- Cálculo mental: Construcción de un repertorio aditivo:
 - sumas y restas de redondos entre sí
 - sumas de redondos más números de un dígito ($30 + 4$)
 - restas del tipo $34 - 4$
- Utilización de cálculos conocidos para resolver otros.

4° BIMESTRE

- Lectura, escritura y orden de los números hasta el 100.
- Cálculos de sumas y restas promoviendo la utilización de distintas estrategias.
- Selección de recursos de cálculo más conveniente en función de los números involucrados.
- Utilización de cálculos conocidos para resolver nuevos.
- Utilización de diferentes procedimientos para sumar y restar.
- Problemas de sumas y restas vinculados a nuevos sentidos y a diferentes modos de presentar la información. Problemas que involucran la distancia entre dos números.
- Análisis de enunciados: datos necesarios e innecesarios e incógnitas
- Problemas que involucran series proporcionales y repartos.
- Problemas de suma y resta en el contexto del dinero.
- Exploración de números de cuatro cifras.
- Estimación de resultados. Cálculo aproximado y cálculo exacto.
- Uso de la calculadora.

CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE

PRIMER GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL (1)

1° BIMESTRE	2° BIMESTRE	3° BIMESTRE	4° BIMESTRE
	<div><ul style="list-style-type: none">• Problemas que permitan el conocimiento del sistema monetario vigente.• Resolución de problemas en el contexto del dinero. Composición y descomposición de cantidades de maneras diversas.• Escalas ascendentes y descendentes, de 5 en 5 y 10 en 10.</div>		
<div><div>VIENE DE PÁGINA ANTERIOR</div><div><ul style="list-style-type: none">• Medidas de tiempo. Uso del calendario. Día, semana, mes, año.</div></div>	<div><ul style="list-style-type: none">• Ubicación de objetos a partir de referencias.• Interpretación y producción de un recorrido a partir de referencias.• Interpretación de información con relación a un plano.• Ubicar lugares y producir recorridos.</div>	<div><ul style="list-style-type: none">• Figuras geométricas. Resolución de problemas que ponen en juego las características de algunas figuras geométricas (Reproducción de figuras a partir de sus características. Copia de figuras geométricas).• Identificación de relaciones entre figuras.</div>	<div><ul style="list-style-type: none">• Comparación directa e indirecta de longitudes.• Uso de unidades para determinar longitudes.</div>

PRIMER GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL (2)

NÚMERO Y SISTEMA DE NUMERACION

OPERACIONES (PROBLEMAS Y CÁLCULO)

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

ESPACIO Y MEDIDA

GEOMETRÍA

- Identificación de diferentes usos de los números según los contextos en los que aparecen: calendarios, cumpleaños, cuadernos, etc.
- Uso de los números, para registrar cantidades, para compararlas y para ordenarlas en situaciones de juegos de cartas, dados, tableros, recorridos y juego simulado. Énfasis en la escritura de los dígitos.
- Reconocer las configuraciones clásicas del dado y de posiciones de los dedos.
- Resolución de problemas que impliquen contar y comparar cantidades.
- Resolución de problemas que involucren determinar posiciones de los elementos en una serie. Por ejemplo: primero, segundo, último.
- Regularidades de la serie numérica escrita y sus relaciones con la serie oral: trabajo con la banda numérica hasta el 20/30 aproximadamente.

Primeras situaciones de cálculos entre dígitos: registro de cuánto junté, anotar puntajes y ver quién ganó, etc.

- Identificación de regularidades en la serie numérica para interpretar, producir y comparar escrituras numéricas de diferente cantidad de cifras. Trabajo con la banda numérica.
- Resolución de problemas que involucren la determinación y el uso de relaciones entre los números (estar entre, uno más que, uno menos que)
- Secuencia de lotería (fines de Abril)
 - Lotería de números redondos, números hasta el 30, números grandes.
 - Lectura y escritura de números hasta el 100.
 - Relación entre el nombre y la escritura de números.

Resolución de problemas de adición y sustracción: AVANZAR, RETROCEDER, JUNTAR. Comparación de procedimientos: conteo, sobreconteo, cálculo.

- Resolución de problemas que impliquen contar y comparar cantidades.

Utilización de unidades de tiempo (día, semana, mes, año) y del calendario para ubicar acontecimientos.

CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE

PRIMER GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL (2)

NÚMERO Y SISTEMA DE NUMERACIÓN	OPERACIONES (PROBLEMAS Y CÁLCULO)	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	GEOMETRÍA	ESPACIO Y MEDIDA
<div><ul style="list-style-type: none">• Escritura convencional de los números redondos como apoyo a la escritura de otros números no redondos.• Conteo oral para adelante y atrás (desconteo).• Regularidades de la serie numérica escrita: Trabajo sobre el cuadro de números hasta aproximadamente el 120.</div>				
<div><p>Proyecto de colecciones (fin de Mayo)</p><ul style="list-style-type: none">• Resolución de problemas en situaciones que exijan contar, comparar y ordenar colecciones de objetos.• Comparación de las estrategias utilizadas por los alumnos.• Organización de una colección (de objetos o representaciones) para facilitar su conteo (por ejemplo organización de una fila, marcado de cada objeto, desplazamiento de los ya contados).• Resolución de problemas que exijan la utilización de escalas ascendentes y descendentes de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, como recurso que economiza el conteo de cantidades más o menos numerosas.<p>Problemas de agregar y quitar: Juego de la caja</p><ul style="list-style-type: none">• Inicio del trabajo con actividades con la calculadora para otorgar sentido a los signos de las operaciones de suma y resta.• Uso de los signos matemáticos: +, -, =.</div>				
<div><ul style="list-style-type: none">• Resolución de problemas que exijan la utilización de escalas ascendentes y descendentes de 1 en 1, de 2 en 2, de 5 en 5, de 10 en 10, como recurso que economiza el conteo de cantidades más o menos numerosas.</div>	<div><p>Construcción y utilización de repertorio de cálculos disponibles de sumas y restas: sumas de cualquier número más uno y restas de cualquier número menos uno.</p><ul style="list-style-type: none">• Construcción y utilización de repertorio de cálculos disponibles de sumas: sumas de dobles de una cifra.</div>			<div><p>ESPACIO: Resolución de problemas que requieran interpretar y comunicar de manera oral la ubicación de personas y objetos en el espacio, en relación con sí mismos, entre sí y con referencias del entorno.</p></div>

PRIMER GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL (2)

NÚMERO Y SISTEMA DE NUMERACIÓN	OPERACIONES (PROBLEMAS Y CÁLCULO)	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	GEOMETRÍA	ESPACIO Y MEDIDA
	<ul style="list-style-type: none"> Práctica del cálculo mental para disponer progresivamente de un conjunto de resultados numéricos relativos a la adición y sustracción: complementos a 10. Juego con la cajita del 10. 			
<p>Inicio en el análisis del valor posicional: Trabajo con billetes</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas que permitan un inicio en el análisis del valor posicional. <p>Descomposición aditiva de números de dos cifras: Trabajo con billetes de 10 y monedas de 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas que permitan el conocimiento del sistema monetario vigente (billetes, monedas, cambios). Construcción y utilización de repertorio de cálculos disponibles de suma: sumas de “dieces” más números de una cifra, sumas y restas de “dieces” entre sí. Repertorios anteriores y fuerte con la sumas de dieces entre sí: $10 + 10$; $10 + 10 = 10 + 10 + 10 + 10 = y$ de redondos entre sí: $20 + 30$. 	<p>Relación problemas /cálculos (se presentarán diversos problemas con varios cálculos para que relacionen cada situación con los cálculos que corresponden)</p>	<p>Exploración, reconocimiento y uso de algunas características de las figuras geométricas para distinguirlas unas de otras: cantidad de lados, lados rectos y curvos, cantidad de vértices, igualdad o no de los lados, etcétera. Relaciones entre figuras</p>	
<p>Trabajo con billetes y valor posicional</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas que permitan un inicio en el análisis del valor posicional. <p>Descomposición aditiva de números de dos cifras: Trabajo con billetes de 10 y monedas de 1.</p> <p>Descomposiciones diversas de un número. Trabajo con billetes de 5, 20, 50 y 100.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Construcción y utilización de repertorio de cálculos disponibles de suma: sumas orales o escritas de números grandes “redondos”. Utilización de resultados numéricos conocidos y de las propiedades de los números y las operaciones para resolver otros cálculos. Explicitación, por parte de los alumnos, de las estrategias utilizadas. Resolución de problemas de adición y sustracción: agregar, quitar.* 			<p>ESPACIO: Exploración de la representación plana de la ubicación de objetos y de recorridos.</p> <p>Resolución de problemas que demanden la interpretación y la producción de planos y dibujos para comunicar posiciones o trayectos.</p>
<p>Descomposiciones aditivas de números para sumar y para restar, como suma de múltiplos de 10 y dígitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Construcción y utilización de repertorio de cálculos disponibles de suma y resta: cálculos que sumen o resten 10 a un número cualquiera de una o dos cifras Cálculos de sumas y restas de números de dos cifras entre sí promoviendo la utilización de distintas estrategias. 	<p>Análisis de enunciados (datos y preguntas).</p>		<p>Medidas de longitud. Uso de unidades no convencionales para medir.</p>

PRIMER GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL (2)

NÚMERO Y SISTEMA DE NUMERACIÓN	OPERACIONES (PROBLEMAS Y CÁLCULO)	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	GEOMETRÍA	ESPACIO Y MEDIDA
	<ul style="list-style-type: none">• Utilización de resultados numéricos conocidos y de las propiedades de los números y las operaciones para resolver otros cálculos. Explicitación, por parte de los alumnos, de las estrategias utilizadas.• Cálculos mentales de suma y resta usando el repertorio de cálculos trabajado como apoyo para resolver cálculos “nuevos”.• Resolución de problemas de resta.			
<div>Descomposiciones aditivas de números para sumar y para restar, como suma de múltiplos de 10 o de 100 y dígitos.</div> <div>Inicio en el análisis del valor posicional, en el contexto de juegos de emboque</div>	<ul style="list-style-type: none">• Construcción y utilización de repertorio de cálculos disponibles de suma y resta: cálculos que sumen o resten 10, 20, 30, etc. a un número cualquiera de una o dos cifras• Cálculos de sumas y restas de números de dos cifras entre sí, promoviendo la utilización de distintas estrategias.• Utilización de resultados numéricos conocidos y de las propiedades de los números y las operaciones para resolver otros cálculos. Explicitación, por parte de los alumnos, de las estrategias utilizadas.• Cálculos mentales de suma y resta usando el repertorio de cálculos trabajado como apoyo para resolver cálculos “nuevos”.• Resolución de problemas de suma y resta. Análisis de diversos procedimientos.• Resolución de problemas que involucren grupos de igual cantidad de elementos mediante procedimientos diversos (gráficos, conteo, sumas o restas reiteradas).			

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

73	Introducción
73	¿Quiénes somos? ¿Qué nos proponemos?
73	El área de Conocimiento del Mundo
75	Conocimiento del Mundo y su organización en bloques
76	Cómo organizamos el trabajo en el área
77	Cómo planificar el área
77	Pensar la planificación anual del grado
77	Algunos criterios generales
78	Algunas consideraciones para evaluar
79	Una propuesta de planificación anual para 1º grado
80	Secuencia didáctica para 1º grado
80	Portada: Cómo pensamos este tema de enseñanza
81	Hoja de ruta de la secuencia
82	Actividades de inicio
83	Actividades de desarrollo
95	Actividades de cierre
96	La importancia de incluir situaciones de lectura y escritura con distintos propósitos
102	Planificar mirando todo el ciclo
103	Propuesta de planificación anual para el ciclo
104	Otros temas de enseñanza para los diferentes grados

Conocimiento del Mundo

La presente edición del Cuadernillo
Conocimiento del Mundo 2018 fue elaborado
por Silvina Berenblum, Elías Buzarquiz
y Ana María Manfredini.

(Basada en la producción colectiva
del Equipo de Conocimiento del Mundo 2016:
Betina Akselrad, Silvina Berenblum,
Elías Buzarquiz, Ariela Grunfeld, Natalia Lippai,
Ana María Manfredini, Sonia Núñez
y Carolina Tamame.)

Introducción

¿Quiénes somos? ¿Qué nos proponemos?

Somos un equipo de docentes que desarrollamos tareas de formación y capacitación en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad de Buenos Aires: Escuela de Maestros.

Nos interesa pensar la enseñanza, preguntarnos sobre sus dificultades y problemas; esto nos desafía constantemente a buscar estrategias para favorecer los aprendizajes de los niños. Con este propósito elaboramos y ponemos en práctica materiales que sirvan como acompañamiento a los equipos docentes y a los alumnos y las alumnas de las escuelas. Hemos realizado encuentros de capacitación distritales, acompañamiento en las instituciones y también cursos fuera de servicio que se publican en la cartilla de Escuela de Maestros.

Esta publicación está basada en la labor realizada durante esas capacitaciones y en muchos encuentros de intercambio entre el equipo, sumados a los aportes que salieron de los encuentros con los docentes, directivos y supervisiones en nuestra tarea cotidiana en las escuelas.

El área de Conocimiento del Mundo

En el Primer Ciclo hay dos tareas esenciales e indiscutibles a las que la escuela les suele dar vital importancia: la alfabetización de los niños y el aprendizaje de la numeración y las operaciones matemáticas. Sin embargo, consideramos que es de gran importancia también poder instalar una alfabetización en las diferentes ciencias. ¿Qué queremos decir? Apuntamos a instalar en los primeros grados un tiempo en el que los chicos y chicas tengan un trabajo continuo y progresivo con temas y problemas que les despierten curiosidad, que los ayuden a ampliar su experiencia cultural, que los acerquen a universos diferentes, que los movilicen a preguntarse y a preguntar, a experimentar, a necesitar salir a observar, a leer y a buscar información en diferentes fuentes. Es decir, experiencias que les permitan gradualmente interesarse por conocer el mundo que los rodea. En este sentido, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires sostiene:

“El área se propone que a lo largo de los tres años del ciclo los alumnos (...) aprendan a formular preguntas y buscar respuestas; a realizar observaciones y exploraciones cualitativas; (...) a buscar información en fuentes orales y escritas; (...) a trabajar en equipo comentando, compartiendo sus hallazgos, disintiendo en sus opiniones y respetando las ajenas; (...) a construir criterios compartidos de trabajo y desarrollar actitudes positivas hacia el conocimiento y la vida escolar común”.

(Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, página 157)

El área de Conocimiento del Mundo está planteada como un área de áreas (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana y Educación Tecnológica), que propone una aproximación gradual de los niños y niñas a las diversas áreas de conocimiento. Se espera que puedan lograr un acercamiento eficaz a los conceptos y modos de conocer propios de las diversas áreas disciplinares que la conforman, como un modo de prepararlos para el trabajo diferenciado que se realiza con las mismas a partir del Segundo ciclo.

Volviendo al Diseño Curricular, continúa diciendo: *“Este tipo de organización curricular puede resultar más flexible para la elaboración y el desarrollo de temas de enseñanza ya que facilita la organización del tiempo escolar concentrando trabajo y horas”*¹. Es decir, que se pueden dedicar más horas de clase semanal al desarrollo de un solo tema por vez a lo largo de una secuencia de trabajo.

Este tipo de organización curricular requiere de definiciones por ciclo, estableciendo acuerdos sobre las temáticas a abordar en cada grado, de modo que se puedan ofrecer variados temas a lo largo del ciclo.

Algo muy importante a tener en cuenta es la posibilidad de plantear temas y formas de abordaje que salgan “de lo obvio”. Suele suceder que al trabajar con niños pequeños se cae en el tratamiento banal de ciertos contenidos considerados “clásicos” del Primer Ciclo: el barrio, la escuela, las plantas, los animales, los transportes, los oficios, el campo, la ciudad, entre otros; pero se los aborda de un modo demasiado trillado, reiterativo o superficial.

Para que las clases del área no se conviertan en un intercambio respecto a lo que cada uno ya sabe o al relato de las propias experiencias personales, es importante preguntarse: “¿Qué nuevos conocimientos podemos aportar a los niños sobre estos contenidos?”. Será esencial una escucha atenta de sus ideas previas, de sus hipótesis; para luego, a partir de ellas, poder avanzar en un recorrido que los acerque a los modos de conocer propios de las áreas de Conocimiento del Mundo, y aproximarse así a nuevos saberes, desnaturalizar ciertas ideas y profundizar su aprendizaje, acompañando de esta manera sus trayectorias hacia el Segundo Ciclo.

Una clave entonces, a la hora de pensar la enseñanza en el área, será plantear temas que resulten un desafío, tanto para los niños como para los maestros. Los niños pequeños se caracterizan por su curiosidad frente a todo lo que los rodea. Consideramos que en la escuela debemos aprovechar esta cualidad y desarrollarla al máximo. Nuestra experiencia recorriendo escuelas nos ha mostrado que cuando los docentes encuentran temas o preguntas sobre los que a ellos mismos les interesa indagar y abordar con sus alumnos porque los desafían, la enseñanza resulta mucho más potente.

¹Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo p. 157.

Conocimiento del Mundo y su organización en bloques

Como ya mencionamos, nos referimos a Conocimiento del Mundo como un área de áreas pues en ella se funden contenidos de diversas áreas de conocimiento, cada una de las cuales tiene propósitos bien definidos en torno a por qué y para qué enseñar.

En el **gráfico n° 1** observamos cómo el Diseño Curricular organiza los contenidos para el área de Conocimiento del Mundo en seis bloques. Es decir, la organización de los contenidos no sigue una lógica estrictamente areal sino que favorece una mirada compleja del mundo, abordando distintos aspectos que constituyen la realidad. Estos bloques permiten reconocer la presencia de las áreas que conforman Conocimiento del Mundo y, a la vez, tener presente qué se espera que los alumnos aprendan a la hora de conocer el mundo del que forman parte.



Gráfico 1 – Bloques de contenidos

El **gráfico n° 2** nos permite visualizar cómo, en los diferentes bloques, se entrelazan los contenidos de las disciplinas que componen el área.



Gráfico 2 – Relaciones entre contenidos

Así, el bloque **Pasado y Presente** incluye contenidos de Ciencias Sociales y Educación Tecnológica; el bloque **Sociedades y Culturas** posee contenidos de Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana; el bloque **El cuidado de uno mismo y de los otros** aborda contenidos de Formación Ética y Ciencias Naturales; el bloque **Los Fenómenos Naturales** incluye contenidos del área de Ciencias Naturales solamente y al interior del bloque no se presentan articulaciones con otras disciplinas; el bloque **Trabajos y Técnicas** permite abordar contenidos de Ciencias Sociales y Educación Tecnológica; y el bloque **Vivir en la Ciudad de Buenos Aires** posee contenidos de las cuatro áreas, es decir, permite realizar diferentes articulaciones entre las distintas áreas.

Cómo organizamos el trabajo en el área

La estructura de los contenidos, organizados en los seis bloques recientemente descritos, permite que en lugar de destinar semanalmente un tiempo para desarrollar contenidos de cada una de las áreas, se pueda abordar un tema por vez (como lo hemos expresado anteriormente), concentrando las horas de clase semanales de Conocimiento del Mundo en el desarrollo de esa temática.

Por otro lado, en la grilla semanal los niños también tienen un tiempo asignado para Educación Tecnológica. Debemos propiciar que en algunos temas de enseñanza se pueda organizar el trabajo articulado entre el maestro de grado y el profesor de Educación Tecnológica para que el aprendizaje de los niños se potencie (Ver el ejemplo dado en la secuencia Nº 3 para 3º grado y el ejemplo de cronograma semanal al inicio de este cuadernillo).

Cómo planificar el área

Pensar la planificación anual del grado

“Los temas son concebidos como un recorte de la realidad que se constituye en objeto de estudio escolar y a propósito del cual se articulan contenidos para sus comprensión”. (Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, p. 161).

Algunos criterios generales

- Seleccionar “temas de enseñanza” permitirá romper la lógica tradicional del Primer Ciclo de trabajar las áreas por separado. Pueden planificarse temas de enseñanza que aborden más de un bloque.
- Cada tema de enseñanza debe desarrollarse a lo largo de un mes, un mes y medio o dos meses, por lo cual a lo largo del año serán solo cuatro o cinco. Es preferible que sean pocos temas de enseñanza pero abordados en profundidad y a través de secuencias didácticas.
- Al realizar la planificación anual de un grado solemos considerar el recorrido realizado anteriormente por el grupo. En el caso de nuestra área se hace imprescindible dado que la propuesta curricular es ciclada. Esto permitirá garantizar una selección y secuenciación lógica de los contenidos, evitando repeticiones y desequilibrios de los bloques a lo largo del ciclo.
- Para seleccionar cuatro o cinco temas de enseñanza debe considerarse la posibilidad de que:
 - uno aborde la diversidad de seres vivos en un contexto determinado, priorizando la observación sistemática y el registro de información de una selección acotada de animales o plantas, dejando para otros niveles la enseñanza de complejas clasificaciones taxonómicas;
 - otro tema indague acerca de la organización, un eje de la vida cotidiana, de alguna sociedad del pasado (remoto, lejano o cercano);
 - un tema de enseñanza pueda hacer foco en el reconocimiento de las normas como construcciones sociales en distintos contextos;
 - alguna propuesta pueda abordar la diversidad de los materiales mediante situaciones de exploración sistemática en el aula, en el laboratorio o en algún contexto fuera de la escuela;
 - una de las secuencias enriquezca los saberes de los alumnos sobre las personas, con relación al conocimiento y cuidado del propio cuerpo, de la salud y de las demás personas, como el respeto por las opiniones propias y de los otros;

- se buscará presentar a los alumnos entornos de aprendizaje en los que se ponga en juego la clarificación de valores a través de verdaderas situaciones de diálogo;
- se favorecerá una aproximación a algún circuito productivo atendiendo a las particularidades de ese proceso productivo desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos;
- al menos uno de los temas de enseñanza se planificará en conjunto con el profesor de Educación Tecnológica.

¿Cómo seleccionar cuatro o cinco temas de enseñanza para la planificación anual, atendiendo a esta cantidad de criterios y teniendo presente tantos contenidos?

Cada tema de enseñanza supone un recorte de la realidad que implica contenidos de más de un bloque. Solo considerando esas articulaciones es posible dar respuesta a la amplitud de contenidos del Diseño Curricular.

“Los bloques dan respuesta a la pregunta: ¿qué es lo que los alumnos tienen que aprender en el ciclo? Sobre la base de estos bloques los docentes formularán temas de enseñanza y, según los contenidos que pretenden enseñar en cada caso, establecerán el recorrido didáctico, que podrá incluir contenidos de más de un bloque”.

(Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo p. 160)

Algunas consideraciones para evaluar

En las secuencias presentadas para 1º, 2º y 3º grado, planteamos el desarrollo de una evaluación en la etapa de cierre. Sin embargo, nos parece importante aclarar que compartimos la idea de realizar evaluaciones del proceso de aprendizaje durante todo el desarrollo de la propuesta didáctica.

Como las actividades de una secuencia de enseñanza están articuladas en función de un propósito principal, esta organización proporciona las herramientas para que la evaluación resulte de tipo formativa. Al mismo tiempo, tanto al finalizar la secuencia como en alguna instancia intermedia, se podrán definir actividades que favorezcan que los alumnos pongan en juego lo aprendido hasta ese momento.

Una propuesta de planificación anual

PRIMER GRADO

	MARZO-ABRIL-MAYO	JUNIO-JULIO	AGOSTO-SEPTIEMBRE	OCTUBRE-NOVIEMBRE
TEMA DE ENSEÑANZA	LA DIVERSIDAD DE ESCUELAS EN EL PRESENTE	CRECEMOS ¿Y SEGUIMOS SIENDO LOS MISMOS?	MATERIALES SÓLIDOS Y LÍQUIDOS	LA VIDA COTIDIANA EN EL ANTIGUO EGIPTO
BLOQUES	Sociedades y culturas	El cuidado de uno mismo y de los otros	Los fenómenos naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Pasado y presente • Trabajos y técnicas
IDEAS BÁSICAS	<p>SyC- En las sociedades existen instituciones que dan distinto tipo de respuestas a las necesidades de la vida en común. A lo largo del tiempo estas instituciones registran cambios y permanencias.</p> <p>SyC- En las sociedades se construyen normas que fijan pautas para las relaciones entre las personas y los grupos. Hay maneras de controlar que las normas se cumplan.</p> <p>CuyoO- Las personas tienen derechos y responsabilidades en distintos ámbitos de su vida. Aquellos que refieren a la comunidad escolar están especificados en normas y acuerdos de la convivencia y la tarea.</p>	<p>CuyoO- Las personas cambian a lo largo de la vida por crecimiento, por desarrollo y por historia personal. Cambian físicamente y también cambian sus intereses y sus formas de relacionarse. Las personas tienen derechos y responsabilidades en distintos ámbitos de su vida. Aquellos que refieren a la comunidad escolar están especificados en normas y acuerdos de la convivencia de la tarea.</p> <p>CuyoO- El cuerpo humano posee partes que lo caracterizan pero ninguna persona es idéntica a otra.</p>	<p>FN- Los materiales líquidos se distinguen de los sólidos porque fluyen, mojan y adoptan la forma del recipiente que los contiene. A pesar de estas características comunes no todos los líquidos son iguales.</p>	<p>PyP- En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales y la política.</p> <p>PyP- A través del análisis de distintos documentos y restos de materiales se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado.</p> <p>PyP- Las formas de hacer las cosas cambian a través del tiempo. En cada momento histórico coexisten elementos que fueron creados en distintas épocas.</p> <p>TyT- Las herramientas prolongan o transforman las acciones de las personas, facilitando las tareas.</p>
SALIDAS	La propuesta invita a visitar los distintos espacios de la escuela y, también, plantea la posibilidad de visitar otras escuelas diferentes a la propia.	Las Entre las opciones posibles se sugiere recibir la visita de un médico en la escuela o visitar un consultorio médico, como por ejemplo un consultorio odontológico o un Centro de Salud.	Se propone abordar con mayor profundidad una de las propiedades de los materiales indagados en relación al uso social que se les da y se sugiere visitar un espacio social que permita obtener información al respecto.	Dada la particularidad de la propuesta, una posibilidad es la realización de una visita de manera virtual al Museo de El Cairo.

Secuencia para 1° grado

“Crecemos, ¿y seguimos siendo los mismos?”

A lo largo de la vida las personas crecen y van presentando cambios que las muestran diferentes, aunque siempre se las sigue reconociendo. Abordar estas representaciones vinculadas al crecimiento y la identidad en las personas implica considerar aspectos físicos, emocionales, sociales y culturales.

Portada: Cómo pensamos este tema de enseñanza

Esta secuencia es una propuesta de articulación entre **Ciencias Naturales** y **Formación Ética y Ciudadana**, y se basa en las siguientes problematizaciones:

- ¿Cómo nos damos cuenta de que vamos creciendo?
- ¿Qué diferencias vamos encontrando?
- ¿Son solo diferencias físicas?
¿Qué otros aspectos marcan el crecimiento?
- ¿Cambiamos y crecemos todos de la misma manera?
- ¿Crecemos todos al mismo tiempo?
- ¿Crecemos toda la vida?



Desde **Ciencias Naturales** se propone indagar en los cambios asociados al crecimiento y desarrollo de las personas, reconociendo que los cambios experimentados por el cuerpo van asociados a cambios en los comportamientos, aprendizajes e intereses, y que estos cambios son diferentes en distintas etapas de la vida.

Desde **Formación Ética y Ciudadana** se apunta al autoconocimiento, al análisis del cambio en las normas, obligaciones y permisos en función del cambio de roles a partir del desarrollo. También se consideran como objeto de estudio el derecho a la identidad y el reconocimiento del nombre y el apellido como síntesis de la identidad personal, familiar y cultural.

CONTENIDOS:

BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	ALCANCE DE LOS CONTENIDOS
El cuidado de uno mismo y de los otros	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas cambian a lo largo de la vida por crecimiento, por desarrollo y por historia personal. Cambian físicamente y también cambian sus intereses y sus formas de relacionarse. Las personas tienen derechos y responsabilidades en distintos ámbitos de su vida. Aquellos que se refieren a la comunidad escolar están especificados en normas y acuerdos de la convivencia de la tarea. • El cuerpo humano posee partes que lo caracterizan pero ninguna persona es idéntica a otra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de cambios y permanencias, propios y ajenos, en los hábitos, intereses, las elecciones personales y las formas de relacionarse con los demás. • Reconocimientos de cambios corporales en uno mismo y en otras personas. • Reconocimiento de las distintas partes del cuerpo. • Comparación entre la forma y el tamaño de las distintas partes del cuerpo de varias personas.

Hoja de ruta de la secuencia

1-¿Qué cambiamos?

Por medio de esta actividad se procura presentar la propuesta sobre la que trabajarán y poner en circulación las ideas de los alumnos. Al mismo tiempo, se espera dejar planteados interrogantes que darán sentido al desarrollo de las actividades a continuación.

2-¿Cómo nos damos cuenta de nuestros cambios?

Por medio de esta actividad, se propone que los alumnos reconozcan que durante el crecimiento los cambios no solamente son físicos, sino que las personas también cambian sus gustos, intereses, aprendizajes, juegos, etc.

3-¿Qué cambiamos cuando crecemos? ¿Todos cambiamos de la misma manera? ¿Podemos medir cuánto crecemos?

En esta actividad se propone que los chicos reconozcan algunos de los cambios físicos que se producen en las personas por medio del análisis cuantitativo de algunas características corporales, por un lado. Por otro lado, se espera aproximar a los niños a la idea de que las personas tenemos las mismas partes en el cuerpo, que cambian pero no todas lo hacen de la misma manera ni a todos nos pasa al mismo tiempo.

4-Observación y registro de la boca de los niños. ¿Qué nos dice nuestra boca sobre cómo crecemos?

El propósito de esta actividad es que los niños observen y reconozcan el estado de sus bocas por medio de la identificación de las piezas bucales que están presentes y de los cambios que ya les hayan ocurrido.

5-¿Qué no cambiamos cuando crecemos?

Se procura que los niños identifiquen algunos cambios físicos propios en su rostro desde que nacieron, así como algunos rasgos que permanecen a lo largo del tiempo.

6-¿Querés saber? Entrevista a un pediatra

La intención de esta propuesta consiste en que los niños recaben información de una fuente especializada acerca de los cambios que ocurren en esta etapa de su vida y los cuidados que pueden tener para un buen crecimiento y al mismo tiempo, reflexionar sobre el uso del registro de datos como un modo de preservar la información relevante.

7-¿Cómo somos? Parecidos y diferentes

Por medio de esta actividad, se pretende acercar a los alumnos a la construcción de la identidad a través del autoconocimiento y de la capacidad de dar cuenta de ese conocimiento ante los otros, sosteniendo que dicho saber que el grupo construye sobre sí mismo crea vínculos y destacando la diversidad como realidad de la identidad.

8-¿Quién soy? Nombres y apodos

El propósito de esta actividad es que los niños puedan dar cuenta de distintas denominaciones que los identifican estableciendo diferencia de aquellas que consideran que no los identifican o les resultan ofensivas.

9-¿Qué podemos y qué no podemos hacer? Límites y permisos

Con esta actividad se pretende indagar sobre el cambio en las normas, obligaciones y permisos en función del cambio de roles a partir de su desenvolvimiento: en casa, en jardín, en la escuela primaria.

10-¿Cambiamos siempre?

Al finalizar la propuesta se espera que los alumnos reconozcan que el cuerpo humano crece hasta alcanzar la adultez pero sigue experimentando cambios, que hay distintas etapas en la vida de las personas y que cada una se diferencia no sólo por nuestra apariencia física sino también por nuestras actividades.

11-Cierre de la secuencia

El cierre de la propuesta implica poder dar cuenta del recorrido realizado, a la vez que permite que los alumnos vuelvan sobre sus producciones y experiencias transitadas, en una instancia de recapitulación de la propuesta en su conjunto.

Actividades de inicio

1- ¿Qué cambiamos?

Por medio de esta actividad, se procura presentar a los chicos la propuesta sobre la que trabajarán, además de poner en circulación las ideas que ellos tienen sobre el tema. Al mismo tiempo, se espera dejar planteados algunos interrogantes que darán sentido al desarrollo de las actividades a continuación.

En un primer momento, para presentar la temática que abordarán en el grado, sugerimos comenzar a partir de la lectura de un texto literario, un fragmento de una película, o de la observación de imágenes que den cuenta de distintos cambios en las personas a lo largo de la vida o de conversar sobre un evento surgido en el grado, como el embarazo de una mamá o el nacimiento de algún hermanito/a. A partir de cualquiera de estos disparadores, formular preguntas acerca de si ellos mismos cambiaron desde que eran bebés hasta el presente y en qué les parece que cambiaron. La intención está puesta en que los alumnos/as puedan explicitar en qué piensan que cambiaron.

Algunos recursos útiles:

- Capítulo “El libro de Mica”. Serie Tonky. Canal Paka Paka.
http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=119323
- Capítulo “Mica tiene miedo”. Serie Tonky. Canal Paka Paka.
http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=119316

En un segundo momento, se podrán plantear otros interrogantes que den lugar a las actividades posteriores. Algunas preguntas podrían ser: *¿Cómo nos damos cuenta de que cambiamos? ¿En qué nos fijamos para darnos cuenta que crecimos? ¿Qué cosas nos muestran que crecimos? ¿Solamente nos cambió el cuerpo?* En esta instancia resultará de importancia habilitar el intercambio de saberes y de opiniones entre los chicos/as. Asimismo, será valiosa la intervención docente para que oriente los comentarios sobre: *¿Qué cosas usábamos antes y ahora ya no? ¿Qué cosas no nos dejaban usar en casa y ahora sí? ¿Qué cosas aprendimos a usar este año? ¿Hay cosas que no nos dejan usar todavía?*

Resultará valioso dejar registrados los aportes de los chicos/as en un afiche, de modo de que quede disponible a la vista de todos en todo momento, como también será rico registrar aquellas preguntas que se hayan planteado para retomarlas en diferentes actividades a lo largo de la secuencia.

Actividades de desarrollo

2- ¿Cómo nos damos cuenta de nuestros cambios?

Por medio de esta actividad, se propone que los alumnos/as reconozcan que durante el crecimiento los cambios no solamente son físicos, sino que las personas también cambian sus gustos, intereses, aprendizajes, juegos, etcétera.

Se podrá solicitar a las familias que busquen en casa algunos de los objetos mencionados en la conversación anterior, cosas que den cuenta del paso del tiempo. Se les pedirá que seleccionen algunos para llevar a la escuela para que, entre todos, podamos analizar cómo cambiaron desde que eran bebés hasta 1° grado. Algunas sugerencias podrían ser: juguetes, ropa, fotos, filmaciones, dibujos, chupetes, mamaderas, utensilios para comer.

Dado que para muchas familias puede resultar difícil aportar estos materiales, les sugerimos que todo el grupo trabaje con los objetos que puedan reunir, evitando el trabajo individual.

Otra opción podría ser trabajar con imágenes para identificar objetos que solo usan los bebés y otros que van dando pistas de su crecimiento, tomando algún personaje, por ejemplo: juguetes de distinto tipo, ropa, guardapolvos, etc.

Para que puedan inferir los cambios vividos por ellos mismos, resultará valioso retomar algunas de las preguntas que se plantearon en las instancias previas como por ejemplo:

¿Cómo nos podemos dar cuenta de que cambiamos? ¿En qué nos podemos fijar? ¿Qué cosas usábamos antes y ahora ya no? ¿Qué cosas no nos dejaban usar en casa y ahora sí? ¿Qué cosas aprendimos a usar este año? ¿Hay cosas que no nos dejan usar todavía? Por otro lado, será necesaria la orientación docente que permita identificar, a partir del análisis de cada objeto, si se trata de un cambio corporal, un cambio en las posibilidades, en los intereses o gustos, etc. Algunas preguntas que pueden guiar este análisis podrían ser: *¿Qué actividades hacían? ¿Qué comían? ¿Cómo comían? ¿Con qué jugaban? ¿Cómo se movían de un lugar a otro? ¿Cómo se comunicaban con otras personas? ¿Cómo se abrigaban? ¿Cuánto dormían? ¿Cómo cuidaban su limpieza personal?*

Actividad sugerida - Los objetos nos cuentan

Una manera de conocer a las personas es a través de algunos objetos.

- 1- Después de compartirlo con sus compañeros, hagan un dibujo del objeto que trajeron a la escuela para este proyecto.
- 2- Cuenten qué es y por qué lo eligieron.
- 3- ¿Cuándo lo usaban? ¿Lo siguen usando?

Actividad sugerida - Lo que podemos hacer, lo que nos gusta hacer

- 1- Piensen en un día de su vida: ¿Qué hacen? ¿A qué juegan? ¿Qué comen? ¿Con quiénes están?
- 2- Completen su lista con las cosas que les pasan a ustedes.
- 3- Ahora hagan una lista sobre lo que les gusta hacer.
- 4- Entre todos pensemos: ¿Qué cosas les gustan a todos? ¿Qué cosas todos pueden hacer solos? ¿Para qué cosas necesitan ayuda? ¿Por qué creen que algunas cosas no pueden hacerlas solos?

Puedo hacer solo	Necesito ayuda o permiso para

Será importante elaborar un registro que dé cuenta de los cambios reconocidos por algunos niños/as, y otros cambios, que resultaron comunes a todos. Al finalizar este registro, se podrá plantear entonces el interrogante que dará sentido a las próximas actividades: *¿Todos cambiamos de la misma manera cuando crecemos? ¿En qué cambiamos todos?*

3- ¿Qué cambiamos cuando crecemos? ¿Todos cambiamos de la misma manera? ¿Podemos medir cuánto crecemos?

Esta actividad se propone, por un lado, que los chicos/as reconozcan algunos de los cambios físicos que se producen en las personas, por medio del análisis cuantitativo de algunas características corporales. Por otro lado, se espera aproximar a los niños/as a la idea de que las personas tenemos las mismas partes en el cuerpo, que cambian pero no todas lo hacen de la misma manera ni todos atravesamos esos cambios al mismo tiempo.

Sugerimos iniciar esta actividad retomando lo abordado en las clases anteriores acerca de los cambios físicos. Para esto, podrán plantear: *¿En qué cosas nos podríamos fijar para saber cuánto crecemos? ¿Piensan que van a crecer más este año? ¿Cómo podemos saberlo?* Este intercambio brindará un buen momento para plantear diferentes perspectivas sobre los objetos que trajeron de sus casas. Algunas características corporales evidencian los cambios físicos que se producen en las personas, como la altura, el largo de pies, el tamaño de las manos o el crecimiento del pelo.

Algunos objetos como las libretas sanitarias, las fichas o pulseras de nacimiento o los 76 cuadernos de registros realizados por las familias permitirán conocer algunos datos cuantitativos de los niños/as al nacer y durante los primeros meses o años de vida, como el peso, la altura o el tamaño de los pies y las manos. Los invitamos a pensar una dinámica que permita exponer los datos. La diversidad de formatos habilitará y brindará sentido cuando les propongamos a los alumnos/as elaborar o completar una ficha con sus propios datos que muestre algunos cambios en su crecimiento. Un ejemplo podría ser el siguiente:

ANTES	AHORA
Nacimiento:	Cumpleaños:
Altura:	Altura:
Peso:	Peso:
Huella:	Huella:

En este caso, ustedes podrán considerar algunos datos para comparar entre los chicos y de cada uno, entre el nacimiento y el presente, como el peso, la altura y el tamaño de manos y pies. Para esto, podrán proponer a los chicos/as realizar una medición y registro de sus datos actuales para hacer las comparaciones entre unos y otros. Aquí será importante acordar los modos de realización y registro de las mediciones. Además de las comparaciones con los datos de nacimiento, ustedes podrán realizar comparaciones entre los cambios de unos y otros niños/as mediante preguntas tales como:

¿Todos medían lo mismo cuando nacieron? ¿Y pesaban parecido? ¿Todos miden lo mismo en 1° grado? ¿Quién es el/la alumno/a más alto/a del grado? ¿Quién es el/la mayor en edad? ¿Los que tienen la misma edad, miden lo mismo? ¿El/la alumno/a más bajo/a del grado es el/la de menor en edad? ¿Seguirán creciendo y aumentando en altura? ¿Seguirán creciendo siempre? ¿La/el maestra/o podrá seguir creciendo? ¿Hasta qué edad piensan que se puede seguir creciendo?

Actividad sugerida - Análisis de las mediciones:

1- Armen una lista con las alturas y cumpleaños de todos los compañeros.

2- Busquen en la lista:

¿Quién cumple años primero? ¿Quién es el mayor o la mayor?

¿Quién cumple años último? ¿Quién es la menor o el menor?

¿Quién es el más alto o la más alta? ¿Cuánto mide?

¿Quién es la más baja o el más bajo? ¿Cuánto mide?

3- Completen el siguiente cuadro:

	Nombre	Altura	Edad
Yo			
El más alto			
El más bajo			
El mayor			
El menor			
El/la maestro/a			

4– Analicen entre todos:

¿Qué quiere decir hacer una fila de menor a mayor? ¿Cómo quedan ordenados cuando la fila es de mayor a menor? ¿Qué pasaría si se ordenaran de menor a mayor por la edad y los cumpleaños?

¿Qué piensan: ¿Las personas más altas siempre son las mayores en edad? ¿Las personas más bajas siempre son las menores en edad?

Dependiendo de la planificación anual para el grado, del momento del año en que decidan llevar adelante esta secuencia y de sus posibilidades, resultará valioso registrar algunos de esos datos y contar su registro en dos momentos distantes de 1° grado, para enriquecer actividades como esta. Así, podrán contar con más elementos para arribar a las conclusiones deseadas acerca del crecimiento.

Para ampliar la información sobre los cambios que se producen durante el crecimiento, les recomendamos realizar alguna actividad de observación y registro de los cambios en la dentición de los chicos, así como también entrevistar a un especialista (pediatra, odontopediatra) o a una mamá con un bebé.

A modo de cierre de esta actividad, podrán elaborar un listado con los alumnos que incluya aquellas partes del cuerpo que compartimos todas las personas, que nos permiten dar cuenta del crecimiento. Además, podrían usar esquemas o modelos tridimensionales del cuerpo humano y placas radiográficas para identificar otras partes del cuerpo, comunes en todas las personas en las que los cambios no resultan tan evidentes. Al mismo tiempo, se podrían realizar comparaciones con las partes del cuerpo de los animales.

Por último, dados los distintos criterios que se consideraron en el ítem 4, sugerimos considerarlos no solo como un ejercicio para esta actividad. La diversificación de criterios para armar las filas para salir o entrar al aula en los distintos momentos de la tarea escolar puede ayudar a desnaturalizar la tradicional división de nenas y nenes.

4- Observación y registro de la boca de los niños

¿Qué nos dice nuestra boca sobre cómo crecemos?

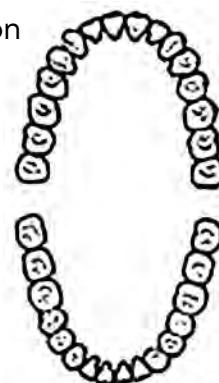
El propósito de esta actividad es que los niños/as observen y reconozcan el estado de sus bocas por medio de la identificación de las piezas bucales que están presentes y de los cambios que ya hayan ocurrido.

Para problematizar este aspecto particular del crecimiento, se podría comenzar indagando en los saberes e intercambiando los pareceres de los chicos/as con algunas preguntas como: ¿Qué pasaría si no tuviéramos dientes? ¿Qué comeríamos? ¿Cómo hablaríamos? ¿Qué forma tendría la cara? ¿Quiénes tienen dientes? ¿Quiénes no? Por un lado, será importante ofrecer la oportunidad para que cada uno de los chicos realice una observación directa de los propios dientes usando espejos de mano (de un tamaño que permita hacer una observación cómodamente). La orientación de los maestros/as durante esta tarea se relaciona con guiar la atención de los chicos/as hacia la observación de las piezas que presentan y cuáles son las faltantes, qué formas tienen; así como también reconocer cuáles son las permanentes y cuáles están en proceso de crecimiento. Sería ideal que después de dedicar un tiempo a la observación, pudieran realizar algún tipo de registro por medio de un esquema de dentadura, donde puedan ubicar y señalar aquellas piezas bucales que tienen y las que no. A continuación, resultará valioso proponer la realización de un intercambio entre todo el grupo sobre lo que cada uno puede reconocer sobre su dentición y sus cambios. Además, podrán volver sobre las preguntas iniciales y decidir si hay alguna que se haya podido responder por medio de esta actividad o si tienen que consultar otras fuentes de información.

Actividad sugerida - Primera observación de bocas y dientes

Nuestra boca y nuestros dientes también brindan información sobre nosotros. Ayúdense con un espejo y observen el exterior y el interior de su boca.

- 1- ¿Qué datos puede brindar nuestra boca?
¿Qué cosas podemos ver?
- 2- Anoten el día y marquen en el dibujo con un color qué dientes les están creciendo y con otro color, los dientes que les faltan.
- 3- ¿Pueden contar cuántos dientes tienen en total?
¿Cuántos contaron sus compañeros?



Esquema de dentadura para que cada uno complete con sus datos

Sería recomendable realizar más de una observación y registro de las bocas de los niños. Por un lado, si se realizaran en diferentes momentos del año, permitirían reconocer más cambios corporales. Por otro lado, podrían profundizar en la información acerca de los tipos de dientes (incisivos, caninos, molares) y en la relación que existe entre la forma que tienen y su función.

5- ¿Qué no cambiamos cuando crecemos?

Se procura que los niños/as identifiquen algunos cambios físicos propios en su rostro desde que nacieron, así como algunos rasgos que permanecen a lo largo del tiempo. Las fotografías resultan una buena fuente de información visual, que puede colaborar con la identificación de algunos cambios que ocurren a lo largo del tiempo y de algunas permanencias. Podríamos pensar en realizar algunas situaciones lúdicas que permitan identificar ciertas características propias de cada persona que no se modifiquen con el tiempo. En algunas de ellas, los chicos/as pueden intentar reconocer a los compañeros a partir de fotos de bebés, en otras pueden intentar identificarlos a partir de fotos actuales que solamente expongan ojos y cejas. También podrán jugar con fotos tipo carnet al juego “quién es quién de los compañeros”.

Actividad sugerida: ¿Cómo somos?

- 1- Ubíquense de a dos frente a frente con un compañero/a. Observen cómo es y piensen qué saben de esa persona.
- 2- Dibújenlo/a y cuenten cómo es.
- 3- Intercambien los trabajos para ver qué anotó y dibujó cada uno.
- 4- Completen la tarea que hizo su compañero con otras cosas que quieran agregar sobre ustedes mismos.

Actividad sugerida: ¿Quién es quién en primero?

- 1- Definan un organizador del juego que puede ser su maestra o maestro.
- 2- Pídanle a un compañero que salga del salón o se tape los oídos y cierre los ojos.
- 3- Entre todos elijan un dibujo o una foto de un compañero de la cartelera y anoten su nombre en un papel que no se vea.
- 4- Pídanle al compañero que vuelva o destape ojos y oídos. El resto debe permanecer callado.
- 5- Para descubrir a quién eligieron: el compañero puede hacer 5 preguntas, a las que ustedes solamente pueden responder diciendo “SÍ” o “NO”.
- 6- Al terminar sus preguntas y respuestas, muéstrenle el papel con el nombre de la persona.
- 7- Si adivinó la foto o el dibujo, elige quién sigue jugando y si no pudo, lo elige el organizador.

Resultará importante que los dibujos permitan integrar aspectos físicos y características personales, a partir de la mirada propia y la de un compañero/a, miradas que los maestros podrán recuperar realizando una exposición de los trabajos, y propiciando siempre un clima de respeto mutuo. Tanto durante las actividades en parejas o en los momentos de intercambio o de juego colectivo, podrán proponer distintas preguntas con relación al color, forma o diseño, largo y ancho o particularidades de los ojos, nariz, boca, orejas, cejas, pestañas, frente, mentón, pómulos, cuello, cabeza y cabello que colaboren en reconocer componentes fundamentalmente del rostro y a la vez precisar la observación y formular preguntas pertinentes. Se espera que, al observar la colección de imágenes, los niños/as reconozcan estas características comunes, por ejemplo “Todos tenemos ojos pero algunos son de distintos colores” o “Todos tenemos pelos pero cada uno se lo peina como quiere”, colaborando en su reconocimiento particular y colectivo a la vez. Otros interrogantes que pueden colaborar con el autoconocimiento o con la mirada hacia los otros podrían ser: *¿Cómo sabías que tu compañero/a sabe mucho sobre...? ¿Qué cosas les parecieron interesantes de las que sus compañeros dijeron sobre ustedes? ¿Qué les pasó cuando vieron cómo los dibujaron? ¿Qué agregaron o corrigieron de la tarea? ¿En qué se parecen ustedes a...? ¿Y en qué no...?*

En una instancia final de estas actividades será muy importante identificar aquellos rasgos que los niños han modificado desde bebés y otros que permanecen.

6- ¿Querés saber? Entrevista a un pediatra

La intención de esta propuesta es que los niños/as recaben información de una fuente especializada acerca de los cambios que ocurren en esta etapa de su vida y los cuidados que pueden tener para un buen crecimiento. Al mismo tiempo, nos proponemos reflexionar sobre el uso del registro de datos como un modo de preservar la información relevante.

En esta instancia del desarrollo del itinerario didáctico, podrán volver sobre aquellas dudas y preguntas que quedaron sin responder, así como recuperar los distintos datos recabados y las ideas a las que arribaron hasta el momento. Estos interrogantes u otros nuevos que pudieran surgir darán sentido a pensar en invitar –o visitar el consultorio, si es posible– a un/a profesional de la salud, para realizarle una entrevista.

Para preparar la entrevista con el profesional, podrán compartir con los chicos los siguientes videos

- Capítulo “Visitando al doctor”. Serie Buena banda. Canal Paka Paka.

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=106609

- Capítulo “Para estar sanos y fuertes”. Serie Buena banda. Canal Paka Paka.

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=106579

Será recomendable seleccionar entre todos qué preguntas realizarán, así como definir en qué orden y quiénes las formularán y de qué modo registrarán las respuestas del pediatra. También sería de valor para la propuesta, que los chicos/as observen y conozcan la función de los distintos elementos de medición con los que cuentan los pediatras en el consultorio, la manera de usarlos y los formatos de registro que utilizan para anotar los datos de sus pacientes.

Una vez realizada la entrevista, resulta imprescindible retomar las preguntas que habían quedado planteadas y contrastarlas con la nueva información aportada por el profesional. Por otro lado, se podría proponer que, en grupos, piensen qué datos de la entrevista les parecieron más relevantes para la temática que están aprendiendo. Sería interesante proponer la elaboración de alguna producción escrita, que tenga el propósito de registro y que dé cuenta del proceso de aprendizaje que están llevando a cabo los alumnos/as.

7- ¿Cómo somos? Parecidos y diferentes²

Por medio de esta actividad, se pretende acercar a los alumnos/as a la construcción de la identidad a través del autoconocimiento y de la capacidad de dar cuenta de ese conocimiento ante los otros, sosteniendo que dicho saber que el grupo construye sobre sí mismo crea vínculos, y destacando la diversidad como realidad de la identidad. Les proponemos armar un “banco de rasgos” para que cada uno de los/las chicos/as construya su propio rostro con distintos elementos, para esto podrían, por ejemplo, cortar siluetas de caras en cartulina o cartón de colores similares a los colores de la piel, pedazos de lana de los posibles colores de cabello y ojos de papel de los posibles colores de ojos. Va a ser muy importante que dispongan este material clasificado, en un lugar accesible para que los/las chicos/as puedan acercarse y seleccionar lo que necesiten para armar su retrato. Podrán sugerirle a cada uno que después de mirarse a

²La propuesta original de esta actividad se encuentra en el texto de Rosa Klainer, Daniel López, Virginia Piera (2002): *Aprender con los chicos: propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Aique, Buenos Aires.

un espejo, armen su rostro pegando ojos y pelo a una forma de cara y dibujando todo lo que falta, de manera de que dicha elaboración se asemeje a ellos lo mejor posible. Así, cada uno agregará sus señas personales y, una vez armado el retrato, les acercarán una tarjeta para que escriban su nombre. Al terminar, les sugerimos reunirlos y que cada nene/nena haga una presentación, eligiendo algo que le guste de sí mismo.

En otro momento, ustedes podrán reunir a los nenes y nenas una vez más, para intercambiar ideas sobre cómo hacemos para conocer mejor a una persona: ¿Es suficiente con tener información sobre cómo somos externamente o “por afuera”? ¿Qué habría que hacer para saber realmente cómo es alguien? Para completar este intercambio, se podría grabar el audio de las entrevistas a cada niño sobre “su retrato interior” y después escuchar las grabaciones entre todos.

Por último, podrían iniciar la discusión sobre diferencias entre nenas y nenes a partir del siguiente video:

• Capítulo “No todos son como uno”. Serie Buena banda. Canal Paka Paka.

http://www.conectate.gob.ar/sitios/conectate/busqueda/buscar?rec_id=106613

Para sistematizar la información se podrán colocar los retratos en alguna pared y observar similitudes y diferencias reconociendo la diversidad presente en el grado a nivel poblacional.

8- ¿Quién soy? Nombres y apodos³

El propósito de esta actividad es que los niños y niñas puedan dar cuenta de las distintas denominaciones que los identifican, señalando también aquellas que consideran que no los identifican o les resultan ofensivas.

Para comenzar la actividad, les proponemos recuperar la información recabada en las entrevistas y, a partir de esa información, trabajar con los nombres de los alumnos/as. En primer lugar, sugerimos pedirle a cada niño que cuente si le gusta su nombre, si sabe cómo fue elegido y si recuerda alguna anécdota con relación a este. También resultará interesante que cuenten cómo los llaman en casa y si les gusta ser llamados así.

Para organizar la información, les proponemos elaborar un cuadro e invitar a las familias a colaborar en la recopilación de datos.

³ La propuesta original de esta actividad se encuentra en el texto de Rosa Klainer, Daniel López, Virginia Piera (2002): *Aprender con los chicos: propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Aique, Buenos Aires

Nombre o nombres	Quién los eligió	Motivo de la elección	Apodos puestos en casa	Apodos puestos por amigos

En segundo lugar, les sugerimos trabajar sobre los apodos, invitando a los chicos/as a conversar y escribir sobre algunos interrogantes que se desprenden del cuadro anterior: *¿Cómo los llaman en la escuela? ¿Tienen algún apodo? ¿Quién se los puso? ¿Cómo se sienten cuando les ponen un apodo?*

A continuación les proponemos comparar el apodo con la descripción que cada uno hizo de sí mismo: *¿el apodo es cariñoso o agresivo? ¿Qué otros apodos conocen de otros miembros de la familia o del vecindario, de los programas de televisión, etcétera?*

También les proponemos reflexionar sobre: *¿A quiénes les ponen apodos? ¿Son cariñosos o agresivos? ¿Por qué?* Con toda la información recabada, sugerimos elaborar un boletín para repartir en la escuela. El boletín podrá incluir entrevistas breves, chistes, imágenes y otros recursos que el grupo aporte. También sugerimos elaborar un cuadro con los apodos, clasificándolos en los que resultan graciosos o cariñosos y los que consideran chocantes y agresivos para la dignidad de la persona. Finalmente, podrían elaborar alguna conclusión acerca de los apodos.

9- ¿Qué podemos y qué no podemos hacer? Límites y permisos

Con esta actividad se pretende indagar sobre el cambio en las normas, obligaciones y permisos, en función de los distintos roles que cada chico asume en cada instancia de su vida: en casa, en jardín, en la escuela primaria.

La propuesta consiste en invitar a los alumnos a reflexionar e intercambiar experiencias sobre acerca de los cambios que implican los distintos roles que asumen en cada ámbito en que se desenvuelven (en casa, en jardín, en la escuela primaria), y las actividades propias de cada uno de estos espacios. La actividad se centra en el ejercicio reflexivo de los nenes y nenas respecto de lo posible y lo limitado para ellos/as.

Algunas preguntas sugeridas para trabajar con los chicos son: *¿hay cosas que hacen ahora en primaria que no hacían en jardín? ¿Cuáles son las diferencias que ustedes ven? ¿Qué pueden hacer ahora solos o solas que antes no podían?*

Para poder exponer y organizar la información, se sugiere la construcción de un cuadro comparativo que muestre cómo se ha modificado lo permitido y aquello que no, en las distintas etapas de su crecimiento.

Para progresar en la construcción del cuadro se podrá entrevistar a chicas y chicos de sexto o séptimo. Esto implicará la elaboración y el diseño de una entrevista entre todos. Sugerimos algunas preguntas: *¿Recuerdan cuando ingresaron a primer grado? ¿Qué cosas pueden hacer ahora en la escuela que en primero no podían? ¿Qué pueden hacer ahora, solos, fuera de la escuela, que antes no podían?*

También se les puede proponer analizar los cambios y progresos en su proceso de lectoescritura, haciendo observaciones de sus propios cuadernos de clase, por ejemplo: *¿Cómo escribían al iniciar el año lectivo?* Para esto sería interesante observar su primer cuaderno del año y compararlo con el último que posean.

10- ¿Cambiamos siempre?

Al finalizar la propuesta, se espera que las alumnas y los alumnos reconozcan que el cuerpo humano crece hasta alcanzar la adultez pero continúa aun entonces experimentando cambios constantemente, que hay distintas etapas en la vida de las personas y que cada una se diferencia no solo por nuestra apariencia física, sino también por las actividades que llevamos a cabo.

En este caso, la propuesta de actividad procurará indagar sobre si crecemos toda la vida. Para ello proponemos invitar a un abuelo o algún otro referente que pueda aportar distintas imágenes de las diferentes etapas de su vida para realizar comparaciones físicas. También podrán preguntarle respecto de las actividades que realizaba en cada uno de esos momentos. Sugerimos filmar o grabar la entrevista para recuperar dicha información en otras instancias. Asimismo, sugerimos complementar la información aportada con otras fuentes de la biblioteca o de la web.

Actividades de cierre

11- Cierre de la secuencia

El cierre de la propuesta implica poder dar cuenta del recorrido realizado, a la vez que permite que los alumnos vuelvan sobre sus producciones y experiencias transitadas, en una instancia de recapitulación de la propuesta en su conjunto.

Esta actividad puede transitarse de diferentes formas y será el docente quien considere la manera más pertinente para hacerlo. Algunas alternativas podrían ser:

- elaborar un cuadro que sistematice la información sobre las características de las distintas etapas de la vida, evidenciando cambios y permanencias.
- recopilar los registros elaborados de manera personal y realizar un cuaderno de seguimiento individual para cada alumno/a.

Sobre la evaluación en esta propuesta

Recuperando las ideas sobre evaluación planteadas en la introducción de este documento, retomamos las recomendaciones:

Algunos interrogantes que pueden guiar la evaluación de los aprendizajes que los alumnos habrán desarrollado a lo largo de las actividades podrían ser:

- ¿Cómo nos damos cuenta de que crecemos?
- ¿Qué objetos nos permiten darnos cuenta de que crecemos? ¿Por qué?
- ¿Qué cambios ocurren en las personas durante el crecimiento?
- ¿Crecemos todos por igual? ¿Por qué?

• El instrumento de evaluación de estos saberes puede adoptar distintos formatos, como:

- ordenar imágenes con sus respectivos epígrafes ya dados;
- elegir un objeto de los que analizaron en las primeras actividades y elaborar un breve texto que cuente qué información podría aportar sobre una persona;
- completar un cuadro comparativo de distintas etapas de la vida, con dibujos o imágenes.

La importancia de incluir situaciones de lectura y escritura con distintos propósitos⁴

En las áreas que componen Conocimiento del Mundo un modo sustancial de acercarse al conocimiento es a través de la lectura, la escritura y la oralidad. Estas son prácticas fundamentales para la formación de cualquier lector, pero en el caso de los/as niños/as del Primer Ciclo debemos ir realizando un trabajo simultáneo, ya que buscamos que a la vez que están adquiriendo y consolidando su proceso de alfabetización, comiencen a formarse en su capacidad lectora e interpretativa de los textos.

Los/as niños/as se aproximan al conocimiento sobre el mundo natural y social a través de diversas acciones que le propone el/la docente, como leer y escribir solos, en lectura compartida con sus pares o con la mediación del/la mismo/a maestro/a, intercambiar ideas, buscar o localizar información, encontrar formas para registrar o sistematizar la misma, formular hipótesis y validarlas, comparar o confrontar opiniones, etcétera.

Serán necesarias muchas y variadas intervenciones de los/as docentes a lo largo de todo el ciclo para ir logrando progresivamente una mayor autonomía de los niños/as en los primeros grados.

Nos proponemos revisar diferentes propósitos que pueden tener las prácticas de lectura y escritura en las actividades que diseñamos. No pretendemos ser exhaustivos ni cubrir todos los propósitos posibles, sino focalizar, en el marco de esta capacitación, en algunos que son relevantes en el Primer Ciclo.

Leer para buscar y seleccionar información

En el marco del estudio de un **tema de enseñanza**, el/la docente pone a disposición de los/as niños/as textos informativos que pueden requerir diferentes tipos de intervenciones según el propósito y la complejidad de los mismos. Para buscar o localizar información se pueden proponer diferentes formas, una “exploratoria o libre” en que se busca que los/as niños/as realicen sus primeras anticipaciones respecto del contenido. En esta alternativa, *«el maestro pretende que generen hipótesis de lectura desde una primera aproximación a los textos, desde una lectura exploratoria, no exhaustiva. ¿Por qué hablamos de “lectura exploratoria”? En una*

⁴ Este apartado fue elaborado por Berenblum, Silvina; Frechtel, Mariana; Gómez Giusto, Cristina; Hancevich, Malka y Serafini, Claudia.

lectura exploratoria el lector toma contacto con el texto, lo recorre con la vista y, a partir de ese “barrido”, empieza a descubrir pistas –aunque no se detenga en ellas– en los títulos y subtítulos, en algunas palabras que llaman su atención, en las ilustraciones, que le permiten anticipar su contenido» (González D. y Lotito L., 2003: 10). Otra forma de búsqueda es la “orientada”, en esta se direcciona la mirada hacia la información que se intenta localizar. La exploración libre y la orientada se complementan para que los/as niños/as puedan desarrollar estrategias eficaces de localización y selección de información.

Asimismo, la presencia e intervención del/la docente será esencial recordando el propósito de cada búsqueda, proporcionando pistas y orientando sobre en qué partes del texto detenerse. Alienta a los/as niños/as a seguir leyendo sin detenerse ante cada dificultad puntual, generando confianza en que la información de los próximos renglones los ayudará a comprender lo anterior. En muchas ocasiones, ayuda leyendo en voz alta algún párrafo para confirmar la localización de una información o reorientar la búsqueda, explicando y contraargumentando, generando nuevas preguntas, entre otras estrategias posibles de intervención.

Otro aspecto a tener en cuenta será analizar las consignas que el/la docente propone a los/as niños/as en cada situación de lectura, ya que estas inciden en el tipo de lectura que realizan. En consecuencia, un problema didáctico crucial es definir en qué medida las consignas que proponemos promueven en ellos la modalidad de lectura necesaria para aprender *“lo que el lector puede comprender en una lectura particular depende del objetivo que persigue”* (Goodman, 1996). *“El propósito con que el lector aborda un texto determina las estrategias que pone en juego al leer (Solé, 1994)”* (Aisenberg, 2005: 23).

En el área de Conocimiento del Mundo es muy frecuente el uso de textos informativos para aproximarse o profundizar sobre un tema de indagación. En tal sentido *“los chicos debieran poder acceder a la lectura de textos cuya función sea informar acerca de cómo es el mundo real o el mundo posible y ayudarlos a identificar o caracterizar los sujetos y sucesos que constituyen el referente. Son textos que suelen estar organizados en torno a una idea, a un contexto, una época, una persona u otro ser vivo o un tema específico de carácter científico, tecnológico, histórico, etcétera”* (Weissmann H., 2015: 34).

Asimismo, es importante incluir variedad y alternancia entre los textos pensados para el público infantil y los textos de circulación social amplia (libros, enciclopedias, revistas especializadas), en términos de garantizar el acceso al conocimiento y promover la formación lectora de los/as niños/as. Los textos informativos suelen ser denominados “textos difíciles”, en particular los de consulta a enciclopedias o a revistas de divulgación. Como plantea Benvegnu, la dificultad reside en que refieren a conceptos o ideas que no explicitan, que el lector debe “completar” cuando lee. Los/as niños/as pequeños/as, por lo general, no cuentan con la información suficiente para reponer lo que el texto da por supuesto, por lo tanto no pueden por sí mismos realizar una

interpretación acabada de la información. En estas situaciones son los/as docentes quienes aportan las ideas auxiliares necesarias y orientan en establecer relaciones entre estas ideas y los conceptos planteados en el texto.

Leer y buscar información en diferentes Fuentes

Al leer los/as niños/as se van haciendo preguntas y, a través de ellas, van estableciendo relaciones con el propio conocimiento que tienen del mundo, por lo que *“la importancia otorgada al propósito lector se asienta en el vínculo que se supone el lector alcanza con el texto al propiciar la búsqueda de respuestas a preguntas genuinas, y por lo tanto, la revisión de sus propias ideas, la resignificación de los conceptos”* (Espinoza, 1997)⁵.

En las situaciones de estudio el/la docente pone a disposición de los/as niños/as una variedad de **fuentes orales; escritas, visuales y audiovisuales**.

La lectura de un cuadro, un gráfico, una imagen permite aprender que cada una de estas fuentes aporta nueva información y/o complementa la anterior. También permite ir estableciendo relaciones entre lo que se leyó previamente y la nueva información que se encontró.

El contacto con las mismas permitirá mostrar la importancia y la riqueza de consultarlas, lo que no sucede al leer un texto único. En algunas ocasiones, al leer distintos textos o fuentes también se pueden descubrir diferentes perspectivas sobre un mismo tema.

La intervención docente es necesaria para que los/as niños/as reconozcan las categorías o las variables que encuentran en esas diferentes fuentes; actúa como un facilitador para que puedan relacionarlas con las ideas que vienen trabajando previamente y así ir progresivamente profundizando la comprensión del tema que están indagando. De este modo, se va avanzando y se va propiciando una mirada sobre el conocimiento en tanto inacabado e incompleto desde los primeros años de la escolaridad.

Durante el Primer Ciclo se procurará que los/as niños/as vayan progresivamente diferenciando textos de ficción o literarios de textos informativos, imágenes reales de las que no lo son y se vayan aproximando al vocabulario específico de las áreas. Será también relevante compartir con los/as niños/as que los investigadores permanentemente consultan diferentes fuentes durante sus investigaciones para luego comunicar sus descubrimientos y teorías tanto del mundo social como natural.

⁵Espinoza, Ana, Casamayor Adriana y Egle Pitton (1997) *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Escribir con diversos propósitos

Durante el trabajo en el área, se propone a lo largo de una secuencia didáctica la realización de diversas producciones escritas después de observaciones, exploraciones, lecturas, intercambios, salidas educativas, etc. En una situación de enseñanza, estas escrituras se realizan con diferentes propósitos: para conservar la información y poder recuperarla en el momento necesario; **para organizar los datos y reflexionar acerca de ellos; para dejar registro de lo que sabemos o entendemos de un tema; para la elaboración de textos propios, entre otros.**

La escritura a partir de estos propósitos permite profundizar los conocimientos sobre un tema de interés. *«Realizar una síntesis de un tema supone haberse apropiado de “lo fundamental”, haber descubierto la trama de relaciones que existe entre los diferentes aspectos del tema. De ahí que la síntesis pueda adquirir la forma de un cuadro, de un mapa de ideas, de un esquema o de un texto. Que el lector llegue a la elaboración de una síntesis da cuenta del trabajo que hizo para apropiarse de conocimiento, descubrir relaciones entre datos, integrar esos datos en un todo y, en función de esa integración, adjudicar un sentido al todo»* (González D. y Lotito L., 2003: 15).

Las prácticas de escritura que se definen en una situación de estudio están ligadas a los contenidos y a los propósitos que se están trabajando en el área por eso su elección no puede escindirse de estos. Será importante entonces que el/la docente tome decisiones y seleccione los propósitos teniendo en cuenta qué busca enseñar.

En el desarrollo progresivo de las prácticas de escritura en el Primer Ciclo y con el fin de que los/as niños/as logren un grado cada vez mayor de autonomía es muy importante incorporar actividades que involucren **la escritura junto a sus pares y al docente.** A modo de ejemplo, cuando el/la docente propone elaborar un cuadro o un resumen en forma conjunta se produce una interesante situación de aprendizaje: *«Los intercambios de opiniones que se dan para resolver qué se pone y qué no en el cuadro o en el resumen permite que los chicos reflexionen acerca de cómo se procede para llegar a la síntesis de un tema. Para que aprendan esto tendrán que desempeñarse muchas veces en situaciones en las que se les proponga –a través de diferentes consignas– recuperar “lo fundamental de un tema”. Cuando el maestro colabora con los chicos mientras leen y, periódicamente, les propone hacer síntesis parciales de los conocimientos adquiridos o, al final de un recorrido de lecturas sobre un tema, elabora con ellos una síntesis final (un cuadro, un mapa de ideas, un resumen), está enseñando a estudiar, está enseñando a aprender. El trabajo conjunto del docente con los chicos en el primer ciclo prepara una etapa de mayor autonomía, que deberá darse a partir del segundo ciclo»* (González D. y Lotito L., 2003: 15). A medida que los niños/as van avanzando, será importante incorporar situaciones de escritura que impliquen la elaboración de textos propios, lo cual implica un proceso de trabajo en el cual el/la docente interviene, por ejemplo, proponiendo instancias de

revisión y reescritura de todo o parte de un texto para que los niños vuelvan a consultar sus producciones, ya sea para revisar la coherencia sobre lo que copiaron o el sentido de lo que escribieron como producción propia. *«La producción de un texto por parte de los alumnos es una oportunidad para que ellos transformen el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), es decir, para que profundicen su comprensión del contenido estudiado y elaboren una síntesis personal de lo que han aprendido. En consecuencia, la propuesta de escribir solos/as se realiza en un momento avanzado del desarrollo de la secuencia, una vez que los alumnos han leído acerca del tema y lo conocen lo suficiente como para anticipar algunos subtemas y para comenzar a escribir»* (Aisenberg B. y Lerner D., 2008: 25). Compartir las producciones realizadas y que los niños cuenten las estrategias que desarrollaron para realizarlas, es una buena forma de dar un cierre a una situación de escritura.

A modo de cierre

Sabemos que en los primeros grados, las demandas sociales, de la comunidad y de los/as propios/as niños/as generan muchas tensiones que inciden en los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Sin embargo, tal como expresa el Diseño Curricular: «*Los lectores y escritores se forman –así lo han demostrado las investigaciones psicolingüísticas– participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo. El acto de lectura es siempre –también mientras se está aprendiendo a leer en el sentido convencional del término– un acto centrado en la construcción de significado para el texto que se está leyendo; el acto de escritura es siempre –también durante el proceso de reconstrucción de la alfabetización– un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido*» (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004: 359).

Bibliografía consultada

- Aisenberg, Beatriz (2005) “La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos”, en *Lectura y Vida*, Buenos Aires, septiembre 2005.
- Aisenberg B. y Lerner D. (2008) “Escribir para enseñar historia”, en *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 29, Nº. 3, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana.
- Benvegnu, María Adelaida (2010) *Leer y escribir para aprender Ciencias Naturales*. Buenos Aires, Sangari Argentina.
- Espinoza Ana, Casamayor Adriana y Egle Pitton (1997). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- González D. y Lotito L., (2003) “Leer para aprender Ciencias Sociales en el Primer Ciclo” Escuela de Capacitación CePA. Ciudad de Buenos Aires.
- Weissmann, Hilda (2014) *Hablar, escribir y leer ciencias naturales. Primer ciclo de la primaria. Serie de aportes didáctico*. Aportes de Claudia Serafini, - 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana.

Planificar mirando todo el ciclo

Planificar por ciclo nos permite pensar en el niño o la niña que ingresa a la escuela en primer grado desde una perspectiva integral y tener en cuenta que su aprendizaje es progresivo. De este modo, en cada grado irá realizando distintos recorridos por los bloques, profundizando sus saberes y abordando diversas experiencias formativas.

Al mirar al ciclo en su conjunto propiciamos:

- que los temas en los diferentes grados no se repitan,
- que no queden bloques o contenidos sin trabajar,
- que, al abordar una misma idea básica a lo largo de los distintos grados, debemos procurar hacerlo con temas *diferentes* y asegurándonos la profundización del conocimiento abordado (o la idea básica trabajada).

“En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política”. Esta sería nuestra Idea Básica. Si abordamos la misma eligiendo en cada grado un tipo de pasado diferente (en primer grado, el pasado remoto; en segundo, pasado cercano; y en tercero, pasado lejano), en los tres años que abarca el ciclo, los niños habrán trabajado las tres distintas instancias del concepto “pasado” y tendrán, por ende, un acercamiento cabal y acabado de la Idea Básica propuesta.

Para planificar mirando todo el ciclo sugerimos:

- Propiciar un trabajo que considere distintos contextos espaciales y también contextos culturales diversos.
- Favorecer el abordaje de distintos procedimientos y modos de conocer aumentando progresivamente la complejidad (el planteo de preguntas, la observación y la exploración, la búsqueda de información en diversas fuentes, las salidas didácticas como otro modo de obtener información, el registro de datos, la lectura de imágenes y textos, la entrevista a diversos actores, etc.).
- Favorecer una aproximación a al menos algún circuito productivo atendiendo a las particularidades de ese proceso productivo desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos.
- Ampliar sus saberes acerca de la vida en la Ciudad de Buenos Aires tanto del pasado como del presente (con relación a diferentes instituciones, a espacios públicos, a problemáticas o a los seres vivos).
- En distintos grados y diferentes bloques se propone el tratamiento de algunos contenidos que a menudo se ven relegados, por ejemplo aquellos en relación con: el aire como material, el movimiento de los cuerpos, la observación del cielo, los seres vivos del pasado, el conocimientos de algunos lugares emblemáticos de la ciudad de Buenos Aires y su significación, nuestras obligaciones y derechos como ciudadanos, etc. En este sentido se sugiere tenerlos presentes para abordarlos en algún momento del ciclo desde la propuesta de alguna secuencia didáctica.

Propuesta de planificación anual para el ciclo

1º GRADO					
TEMA DE ENSEÑANZA La diversidad de escuelas en el presente	BLOQUE Sociedades y culturas	BLOQUE El cuidado de uno mismo y de los otros	TEMA DE ENSEÑANZA Creceamos ¿y seguimos siendo los mismos?	BLOQUE El cuidado de uno mismo y de los otros	TEMA DE ENSEÑANZA Materiales sólidos y líquidos
				BLOQUE Los fenómenos naturales	BLOQUE Trabajos y técnicas
				BLOQUE Pasado y presente	BLOQUE Trabajos y técnicas
2º GRADO					
TEMA DE ENSEÑANZA El sistema de iluminación en Bs. As. colonial	BLOQUE Pasado y presente	BLOQUE Trabajos y técnicas	TEMA DE ENSEÑANZA Mezclas y separaciones	BLOQUE Los fenómenos naturales	TEMA DE ENSEÑANZA De Bañeario a Reserva Ecológica
					BLOQUE Pasado y presente
				BLOQUE Vivir en la Ciudad de Bs As	BLOQUE Trabajos y técnicas
				BLOQUE Los fenómenos naturales	BLOQUE Pasado y presente
3º GRADO					
TEMA DE ENSEÑANZA La gran inmigración	BLOQUE Sociedades y culturas	BLOQUE El cuidado de uno mismo y de los otros	TEMA DE ENSEÑANZA Los materiales cambian	BLOQUE Los fenómenos naturales	TEMA DE ENSEÑANZA La vida cotidiana de dos pueblos originarios
				BLOQUE Trabajos y técnicas	BLOQUE Pasado y presente
				BLOQUE Trabajos y técnicas	BLOQUE Pasado y presente
				BLOQUE Los fenómenos naturales	BLOQUE Observar el cielo

Otros temas de enseñanza para diferentes grados

Proponemos aquí otros ejemplos de temas posibles de ser trabajados en los diferentes grados.

1° grado

- “La vida cotidiana en los castillos medievales”
- “El Jardín Botánico de la Ciudad de Buenos Aires”
- “Las escuelas en el pasado”
- “El circuito productivo del trigo al pan”

2° grado

- “La luz y los materiales: El teatro que asombra”
- “Transitar la ciudad como peatones”
- “La vida familiar en diferentes épocas”
- “De la parada de carruajes a la terminal de ómnibus”
- “El Parque Presidente Nicolás Avellaneda”

3° grado

- “Conociendo Buenos Aires a través de sus plazas”
- “Cuando el trabajo es un derecho”
- “La huerta escolar”

escuela de maestros

Propuestas 2018

Capacitaciones en Escuelas



Formación de Directivos



Cursos en sedes



Actualizaciones
y Trayectos para la NES



Postitulos Docentes



Actividades de extensión
educativa





Vamos Buenos Aires