

escuela de
maestros

Entre maestros 2018



Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario



Buenos Aires Ciudad


Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

17-01-2026



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

20

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 Planificaciones anuales – Unidad Pedagógica: Segundo grado

14 Planificación de un proyecto

14 Esquema del proyecto “Rincón de recitadores”

17 Horario semanal posible

21 Lecturas y escrituras cotidianas

23 Análisis de clase: lectura de coplas

32 ¿Qué mirar para conocer el punto de partida de los alumnos como lectores y escritores en 2º grado?

41 El maestro lee y abre un espacio de intercambio

43 Fragmentos de registro de clase: intercambio entre lectores

48 Para seguir leyendo

49 Sitios web recomendados

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

1° y 2° grado

La alfabetización inicial en la unidad pedagógica

Sobre la Resolución 174/CFE/ 2012¹

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 marco.²

²En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la resolución 3298/12 reglamenta lo sostenido en este apartado 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 Unidad Pedagógica 2º grado

PRIMER PERÍODO: MARZO-JULIO

MARZO ABRIL MAYO JUNIO JULIO

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA					
Situaciones	<p>Ambiente alfabetizador: selección, organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador vinculado a las secuencias planteadas, por ejemplo, agenda de lectura de poemas, datos de los autores leídos, cuadros con descripciones de los personajes de los cuentos leídos y de las formas de decir del autor seleccionado, sistematización sobre recomendaciones.</p> <p>Actividades cotidianas de lectura y escritura (se inicia en marzo y se desarrollan durante todo el año): Listas, invitaciones, notas y recordatorios. Escritura y lectura de datos varios en la agenda personal (cumpleaños, fechas importantes, salidas, actos, organización del trabajo semanal, materiales para actividades). Escritura de relatos de algunas de las experiencias agendadas.</p> <p>Biblioteca del aula: organización y funcionamiento. Exploración, elección e intercambio entre lectores. Inventarios, recomendaciones, circulación de bolsas viajeras. Agendas de lectura, fichas de préstamo.</p> <p>institucional: visita y uso.</p>				
	<p>Rincón de recitadores: Edición de audiopoemas con la lectura de los niños de textos breves versificados. Recitado para algún auditorio.</p> <p>Seguimiento de un autor: Graciela Montes o Gustavo Roldán o Laura Devetach o Ricardo Mariño. Producción de recomendaciones para la cartelera o folleto de recomendaciones.</p>				
Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica	<p>Reflexiones sobre el sistema de escritura: revisar las escrituras que ofrecen dudas, elegir entre varias opciones y justificar las decisiones tomadas (cuántas letras, cuáles y en qué orden). 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 y recursos de los textos que se leen y escriben. Por ejemplo, en recitadores: frases y formas de decir propias de los poemas. En seguimiento de un autor, modos de decir propios del estilo del autor seleccionado. Algunos procedimientos de cohesión: advertir algunos modos de puntuar los textos que se escriben; evitar la repetición de palabras innecesarias. Algunos procedimientos de coherencia: sucesión temporal de los hechos.</p>				
	<p>Relevamiento del punto de partida: Escritura de una lista de palabras. Lectura de palabras y títulos con imágenes. Para los niños que ya adquirieron la alfabetización del sistema se incluye: segmentación léxica.</p> <p>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)</p> <p>Pausa evaluativa. Lectura por sí mismos de alguno de los cuentos trabajados para resolver diferentes consignas. Reescritura de un episodio (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios). Preguntas sobre datos biográficos del autor.</p> <p>Seguimiento de los avances de los alumnos: Reiteración de la propuesta utilizada para relevar el punto de partida.</p>				
Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos					

Planificación anual Unidad Pedagógica 2º grado

SEGUNDO PERÍODO: AGOSTO-DICIEMBRE

AGOSTO

SEPTIEMBRE

OCTUBRE

NOVIEMBRE

DICIEMBRE

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA				
Situaciones	<p>Ambiente alfabetizador: incorporación de nuevas fuentes de información: por ejemplo, sistematización de datos del autor y contenido de la novela seleccionada, cuadros informativos de los temas de estudio abordados, sistematización del lenguaje escrito de los cuentos, modos de decir, etc.</p> <p>Actividades cotidianas de lectura y escritura: listas, invitaciones, notas, anuncios y recordatorios. Escritura y lectura de datos varios en la agenda personal (cumpleaños, fechas importantes, salidas, actos, organización del trabajo semanal, materiales para actividades, registro de itinerarios de paseos y visitas). Escritura de relatos de algunas de las experiencias agendadas.</p> <p>del aula: exploración, elección e intercambio entre lectores, exploración de catálogos, nuevos fichados, registro de préstamo, agendas de lectura, recomendaciones, biografía de autores, circulación de bolsas viajeras, exploración bibliográfica en sitios web.</p> <p>Biblioteca institucional: uso.</p>			
	<p>Lectura de una novela (varios ejemplares): Escritura compartida con pares de un comentario general sobre la novela. Lectura por sí mismos de algunos capítulos y/o episodios. Reescrituras de algunos capítulos.</p>			
Secuencias didácticas y proyectos	<p>Seguir en la prensa y en los noticieros un tema de interés.</p>			
	<p>Leer y escribir para aprender (en articulación con un tema de Conocimiento del mundo, por ejemplo, aves de la ciudad): Lectura exploratoria, observación de imágenes y videos, lectura en diversas fuentes para localizar información, toma de notas colectivas e individuales, completamiento de rotulados y de cuadros, elaboración y escritura de generalizaciones, escritura de epígrafes, comunicación de lo aprendido para la producción de un fascículo de divulgación o una exposición oral en la Feria de Ciencias.</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 (incorporando por ejemplo la revisión de la escritura de sílabas complejas). Con los niños que ya construyeron la base alfabética, se incluyen reflexiones sobre la separación de palabras y los espacios en blanco en la frase en los textos que se escriben. Consultas sobre la ortografía de palabras conocidas y revisión en las producciones de las restricciones posiconales del sistema de escritura: “mb”, “mp”, “r/r”, “b y consonante”).</p> <p>Reflexiones sobre el lenguaje escrito: organización de los textos que se leen y escriben (partes de los textos de estudio, formas de presentación de las noticias en diversos medios). Algunos recursos literarios: caracterización de los personajes y los modos en que van cambiando en la novela, inclusión de las voces de los personajes. Algunos procedimientos de cohesión: puntuación, conectores distintos a “y”, “después”; evitar la repetición de palabras innecesarias. Algunos procedimientos de coherencia: sucesión temporal y causal de los hechos.</p>			
	<p>Identificación de los avances de los alumnos en este periodo de trabajo. Colección de trabajos: lectura por sí mismos de fragmentos de cuentos leídos: frases de personajes, descripciones, diálogos. Reescritura de un capítulo de la novela (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios).</p>			
Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos	<p>Seguimiento e identificación de los avances de los alumnos. Reiteración de la propuesta utilizada para relevar el punto de partida con el propósito de definir los agrupamientos del periodo de Promoción acompañada. Inclusión de reescritura de un episodio de un texto muy trabajado.</p>			
	<p>Pausa evaluativa Localización de información específica en textos de estudio leídos para resolver diferentes consignas. Escritura de epígrafes y otros textos breves.</p>			

Planificación anual Unidad Pedagógica: 2º grado (Otra opción)

PRIMER PERÍODO: MARZO-JULIO

MARZO ABRIL MAYO JUNIO JULIO

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA	Situaciones	<p>Ambiente alfabetizador: selección, organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador vinculado a las secuencias planteadas, por ejemplo, agenda de lectura de poemas, datos de los autores leídos, cuadros con descripciones de los personajes de los cuentos leídos y de las formas de decir del autor seleccionado, sistematización sobre recomendaciones.</p> <p>Actividades cotidianas de lectura y escritura (se inicia en marzo y se desarrollan durante todo el año): Listas, invitaciones, notas y recordatorios. Escritura de datos varios en la agenda personal (cumpleaños, fechas importantes, salidas, actos, organización del trabajo semanal, materiales para actividades). Escritura de relatos de algunas de las experiencias agendadas.</p> <p>del aula: organización y funcionamiento. Exploración, elección e intercambio entre lectores, exploración de catálogos, inventarios, recomendaciones, circulación de bolsas viajeras. Agendas de lectura, fichas de préstamo.</p> <p>Biblioteca institucional: visita y uso.</p>
	Secuencias didácticas y proyectos	<p>Rincón de coplas: Edición de recopilación de coplas. Recitado para algún auditorio.</p> <p>Seguimiento de un género: Lectura de Libros álbum de diferentes autores. Producción de comentarios para la cartelera o folleto de recomendaciones.</p>
Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica	<p>Reflexiones sobre el sistema de escritura: revisión de las escrituras que pudieran ofrecer dudas, propuesta de varias opciones, elección y justificación de las decisiones tomadas (cuántas letras, cuáles y en qué orden). Inclusión de 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 y recursos de los textos que se leen y escriben. Por ejemplo, en Rincón de coplas, modos de decir propios de estas formas poéticas; en libros álbum, establecer relaciones entre texto e imágenes. Algunos procedimientos de cohesión: Focalización en algunos modos de puntuar los textos, que se escriben; evitar la repetición de palabras innecesarias. Algunos procedimientos de coherencia: sucesión temporal de los hechos.</p>	
Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos	<p>Relevamiento del punto de partida: Escritura de una lista de palabras: Lectura de palabras y títulos con imágenes. Para los niños que ya han adquirido la alfabetización del sistema se incluye: segmentación léxica. Lectura por sí mismos de fragmentos de cuentos. (En el inicio de las clases)</p> <p>Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo. Colección de trabajos: Escritura y lectura sobre coplas que se trabajaron en clase. (A partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños)</p> <p>Pausa evaluativa. Lectura por sí mismos de alguno de los cuentos trabajados para resolver diferentes consignas. Reescritura de un episodio de uno de los libros leídos (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios). Preguntas sobre datos biográficos del autor.</p> <p>Seguimiento de los avances de los alumnos Reiteración de la propuesta utilizada para relevar el punto de partida.</p>	

Planificación anual Unidad Pedagógica 2º grado (Otra opción)

SEGUNDO PERÍODO: AGOSTO-DICIEMBRE

AGOSTO

SEPTIEMBRE

OCTUBRE

NOVIEMBRE

DICIEMBRE

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

Situaciones

Ambiente alfabetizador: : incorporación de nuevas fuentes de información: por ejemplo, sistematización de datos del autor y contenido de la novela seleccionada, cuadros informativos de los temas de estudio abordados, sistematización del lenguaje escrito de los cuentos, modos de decir, etc. Actividades cotidianas de lectura y escritura: listas, invitaciones, notas, anuncios, cartas y recordatorios. Escritura de datos varios en la agenda personal (cumpleaños, fechas importantes, salidas, actos, organización del trabajo semanal, materiales para actividades). Escritura de relatos de algunas de las experiencias agendadas.

del aula: exploración e intercambio entre lectores, exploración de catálogos, nuevos fichados, revisión de inventarios, registro de préstamo, agendas de lectura, recomendaciones, biografía de autores, circulación de bolsas viajeras, exploración bibliográfica en sitios web.

Biblioteca institucional: uso.

Lectura de una novela (varios ejemplares): escritura compartida con pares de un comentario general sobre la novela. Lectura por sí mismos de algunos capítulos y/o episodios. Reescrituras de algunos capítulos.

Lectura y análisis de publicidades destinadas a niños.

Lectura y escritura para aprender (en articulación con un tema desarrollado en Conocimiento del mundo, por el ejemplo, el cuidado de uno mismo y de los otros). Lectura en diversas fuentes, toma de notas colectivas e individuales, completamiento de cuadros y de rotulados, elaboración y escritura de generalizaciones, comunicación de lo aprendido para la producción de afiches y folletos para una campaña publicitaria de interés público o producción de una publicidad para una campaña de interés destinada a los niños.

Secuencias didácticas y proyectos

Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica

Reflexiones sobre el sistema de escritura: continuación de la revisión de las dudas al escribir palabras (incorporando por ejemplo la revisión de la escritura de sílabas complejas). Con los niños que ya construyeron la base alfabética, inclusión de reflexiones sobre la separación de palabras y los espacios en blanco en la frase en los textos que se escriben. Consultas sobre la ortografía de palabras conocidas y revisión en las producciones de las restricciones posicionales del sistema de escritura: “mb”, “mp”, “r/r”, “b y consonante”).

Reflexiones sobre el lenguaje escrito: organización de los textos que se leen y escriben (partes de los textos de estudio, formas de presentación de las publicidades en diversos medios). Algunos recursos literarios: caracterización de los personajes y los modos en que van cambiando en la novela, inclusión de las voces de los personajes. Algunos procedimientos de cohesión: puntuación, conectores distintos a “y” “después”; evitar la repetición de palabras innecesarias. Algunos procedimientos de coherencia: sucesión temporal y causal de los hechos.

Identificación de los avances de los alumnos en este período de trabajo. Colección de trabajos: Lectura por sí mismos de fragmentos de cuentos leídos: frases de personajes, descripciones, diálogos. Reescritura de un capítulo de la novela (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios).

Seguimiento e identificación de los avances de los alumnos: Reiteración de la propuesta utilizada para relevar el punto de partida con el propósito de definir los agrupamientos del período de Promoción acompañada. Inclusión de reescritura de un episodio de un texto muy trabajado.

Pausa evaluativa:
Localización de información específica en textos de estudio leídos.
Escritura de epígrafes y otros textos breves.

Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos

Planificación de un proyecto

Esquema del proyecto “Rincón de recitadores”

Incluye situaciones con consignas diversificadas

Producto final: Recopilación de poesías y/o formas versificadas breves (adivinanzas, coplas, limericks, rimas de sorteo, canciones, poemas mínimos, caligramas) para (opciones):

- Editar y presentar en una sesión de lectura frente una audiencia (niños de otros grados, padres)
- Editar de un video leyendo las poesías seleccionadas y difundirlo a través del blog de la escuela o mediante un CD para ser entregado a sus familias.
- Organizar una jornada poética, confeccionar susurradores y susurrar poesías en el recreo, a las familias, en la plaza.
- Elaborar recomendaciones de las poesías leídas para una cartelera de la escuela.
- Elaborar una antología poética que incluya (además de las poesías) un prólogo, biografía de los autores, recomendaciones. Puede organizarse a partir de diferentes criterios. Por ejemplo: poetas latinoamericanos, poetas mujeres, etc. Por temas: de amor, de amistad, sobre la luna, narrativas, etc.

Duración aproximada: Un bimestre (puede extenderse todo el cuatrimestre).

Etapas previstas: Escuchar leer, releer, leer por sí mismos poemas. Escribir por sí mismos, dictar, editar. Memorizar, ensayar y recitar para un auditorio.

Escuchar leer al docente, releer y leer para otros

- **Escuchar leer poemas:** Leer a los niños un poema. Intercambiar sobre los impactos de su lectura. Releer para disfrutar su musicalidad, el ritmo, las repeticiones, el lenguaje literario. Escuchar leer a los poetas sus producciones.
- **Explorar textos poéticos:** Presentar a los niños una selección de poesías. Invitarlos a explorar, elegir y leer por sí mismos. Compartir e intercambiar impactos con los compañeros.
- **Seguir la lectura del maestro:** Repartir copias de una poesía. Leer en voz alta y solicitar a los niños seguir la lectura con la vista. Releer, detenerse en algunos versos que se repitan y proponer la lectura de los mismos. Intercambiar sobre el

efecto del lenguaje utilizado, los sentimientos que expresan, los recursos que utiliza para transmitirlos.

- **Leer biografías de los autores y tomar notas:** Leer a los niños datos de los autores de los poemas leídos. Explicar el significado de autor anónimo en el caso que se requiera. Tomar notas dictando al docente sobre la información de los autores. El maestro lee la biografía y los niños toman nota por sí mismos en parejas.
- **Leer para otros:** Elegir su poema preferido para compartir con los compañeros, ensayar la lectura por sí mismos en voz alta muchas veces para que resulte amena y se parezca a la de un lector experto, poniendo énfasis en la claridad de las expresiones, la tonalidad, las pausas para provocar al leer el efecto de la belleza de las expresiones de los poetas.
- **Leer por sí mismos:** Para los niños que aún no reconstruyeron la alfabetización del sistema de escritura se puede proponer:
- **Escuchar un poema y leer dónde dice:** Presentar el poema. Leer y releer señalando. Localización de fragmentos o palabras que se reiteran (dónde dice).
- **Memorizar un poema corto o estrofa:** Aprender de memoria, señalar mientras leen (cómo dice lo que saben que dice).
- **Localizar el título del poema en la agenda de lectura de poemas leídos:** Leer dónde dice el título del poema leído o que se va a leer para tildarlo como leído.
- **Leer para ordenar una estrofa del poema:** Ordenar los versos de la estrofa desordenada.

Para los niños que leen convencionalmente se puede proponer:

- **Leer para ordenar el poema:** Ordenar los versos del poema completo.
- **Localizar poesías en el índice:** Solicitar que exploren en el índice de un libro de poesías para localizar determinados poemas y leerlos en voz alta para definir su inclusión en la recopilación.

Leer y escribir por sí mismos fragmentos de poemas o formas versificadas breves:

- Identificar lo que falta en un poema y completarlo.
- Leer poemas conocidos y reponer los títulos faltantes.
- Dictar al docente un poema conocido.
- Transcribir una estrofa de un poema conocido.
- Escribir de a dos un poema breve. Dictar al compañero.
- Leer la producción de otro (organizados en parejas) y revisar su escritura.

Para los niños que aún no reconstruyeron la alfabetización del sistema se puede proponer completar palabras que se repiten o palabras finales localizándolas en los versos anteriores (en los agrupamientos debe considerarse que los niños que todavía no dominan la alfabetización del sistema trabajen con otros que sí).

Para los niños que dominan el sistema de escritura se puede proponer la transcripción de versos o estrofas completas

- Tomar notas de las biografías de los autores

Para los niños que aún no reconstruyeron la alfabeticidad del sistema de escritura se puede proponer:

- Listar los datos más relevantes de la biografía del autor (¿dónde nació?, ¿cuándo?, ¿qué obras escribió?).

Para los niños que escriben convencionalmente se puede proponer:

- Tomar apuntes extraídos del material biográfico de diversas fuentes (síntesis biográficas, entrevistas, listado de obras publicadas), reelaborar la información y producir una biografía para incluir en la edición de la recopilación de poemas.

Editar la recopilación de poemas y/o formas versificadas breves:

En la etapa de edición se distribuyen las tareas y se plantean problemas de escritura y de lectura en función de los conocimientos de los niños sobre el sistema de escritura.

- Leer para seleccionar los poemas que se incluirán.
- Explorar libros de poemas para decidir cómo organizar la propia.
- Dictar al maestro el prólogo.
- Escribir por sí mismos el índice.
- Diseñar la tapa.

Presentar la recopilación y recitar ante un auditorio

- Ensayar para la presentación.
- Leer o recitar de memoria el poema seleccionado.

Elaborar recomendaciones de las poesías leídas para una cartelera de la escuela:

- Registrar los títulos que van leyendo y comentarios acerca de ellas.
- Localizar frases o palabras que lo conmovieron (por los sentimientos que expresan, por el ritmo que transmiten, por las comparaciones, por su musicalidad, por sus repeticiones) y registrarlas.
- Leer recomendaciones de otras poesías, analizarlas y registrar las características de las mismas.
- Producir un plan de escritura para acordar qué no puede faltar en la recomendación.
- Textualizar (releer las escrituras intermedias y la poesía que se recomienda).
- Revisar la recomendación.

Horario semanal posible: marzo

SEGUNDO GRADO

LUNES MARTES MIÉRCOLES JUEVES VIERNES

Actividad habitual: Agenda personal. Registro de datos personales/ Escritura de organización del trabajo semanal y materiales para actividades	MATEMÁTICA	Secuencia didáctica: Seguimiento de autor Lectura de un cuento e intercambio entre lectores	PLÁSTICA	CONOCIMIENTO DEL MUNDO
Proyecto: Rincón de recitadores Lectura por sí mismos de poemas	BIBLIOTECA del aula Mesa de libros: exploración, elección e intercambio	Escritura colectiva de formas de decir propias de los cuentos	BIBLIOTECA del aula	
CONOCIMIENTO DEL MUNDO	<INFORMÁTICA	LENGUA ADICIONAL	MATEMÁTICA	Reflexión sobre el lenguaje: Sistema de escritura: Escribir en parejas un poema breve que se sabe de memoria Revisión de escrituras (cuántas letras poner, cuáles y en qué orden)
	ED. FÍSICA	MATEMÁTICA		MÚSICA
INGLÉS	LENGUA ADICIONAL		TECNOLOGÍA	EDUCACIÓN FÍSICA

1º HORA

2º HORA

3º HORA

4º HORA

5º HORA

TIEMPO	ACTIVIDADES
2^{da} Semana del ciclo lectivo	
Lunes (80 minutos)	<p>Agenda personal Registrar datos personales: Incorporar en su agenda los apellidos de los compañeros del año anterior, escribir también los de aquellos chicos que ingresan nuevos. Revisar y modificar datos con relación a los que tenían del año anterior.</p> <p>Rincón de recitadores Lectura por sí mismos de poemas Actividades con consignas diversificadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alumnos que necesitan más contexto para leer: el maestro lee títulos de poemas de la agenda de poemas leídos y los niños deben localizar cuál es cuál en esa lista. • Alumnos que necesitan menos contexto para leer: en pequeños grupos localizar estribillos, versos que se reiteran para ordenar la estrofa del poema que va a formar parte de la recopilación. • Alumnos que leen convencionalmente: explorar en un índice de un libro de poesías, localizar y leer poemas en voz alta para definir cuáles serán incluidos en la recopilación. <p>Se lleva a cabo una puesta en común en la que cada grupo de alumnos presenta los poemas seleccionados y las razones por las cuales seleccionaron los mismos.</p>
Martes (un bloque de 40 minutos)	<p>Biblioteca del aula Presentación de la Biblioteca del aula. Mesa de libros. Los niños exploran los libros y seleccionan algunos para conformar la agenda de lectura en torno al seguimiento de un autor.</p>
Miércoles (un bloque de 80 minutos)	<p>Seguimiento de autor Lectura a través del docente con apertura del intercambio entre lectores de la primera obra seleccionada el día anterior para realizar el seguimiento de autor. Contextualización de la obra. Lectura de algunos datos biográficos del autor/a. Lectura de la obra de principio a fin sin saltar párrafos ni sustituir palabras para facilitar su interpretación. Apertura del intercambio entre lectores. Durante el mismo el docente interviene para favorecer la construcción de sentidos sobre la obra.</p> <p>Escritura colectiva de expresiones y formas de decir propias de los cuentos en un afiche para ubicar en el ambiente alfabetizador (estas escrituras se reutilizarán en la producción de recomendaciones o re-escrituras de episodios durante el cuatrimestre). La docente vuelve a leer algunos fragmentos del texto para localizar y analizar con los niños el sentido de estas expresiones.</p>
Viernes (un bloque de 40 minutos)	<p>Reflexión sobre el lenguaje Escribir en parejas un poema breve que se sabe de memoria. Se organizan parejas con niños con conocimientos próximos sobre la escritura. Se alternan los roles de quien dicta y quien textualiza. Luego se lee la producción de otra pareja y se revisa. Revisión de las escrituras que pudieran ofrecer dudas; elección y justificación de decisiones tomadas (cuántas letras, cuáles y en qué orden).</p>

TIEMPO	ACTIVIDADES
3^{era} semana del ciclo lectivo	
Lunes (Bloque 80 minutos)	<p>Agenda personal Escritura por sí mismos de actividades semanales y distribución de tareas: Actividades con consignas diversificadas.</p> <p>Alumnos que no se han apropiado de la alfabeticidad del sistema: escribir en parejas la lista de los encargados de biblioteca de esa semana incluyendo el apellido.</p> <p>Alumnos que se han apropiado de la alfabeticidad del sistema: escribir por sí mismos el nombre y apellido de los alumnos y la distribución de tareas semanales del grado (encargados de biblioteca, de distribución de meriendas, de útiles).</p> <p>Rincón de recitadores Escribir por dictado al docente un poema conocido y seleccionado para la antología. El mismo también será publicado en la cartelera de la biblioteca para compartirlo con otros lectores.</p>
Martes (Bloque 40 minutos)	<p>Relevamiento del punto de partida. Situación de inicio.</p>
Miércoles (Bloque 80 minutos)	<p>Seguimiento de autor: Lectura por sí mismos Actividades con consigna diversificadas Alumnos que necesitan más contexto: seguir la lectura del docente y localizar los nombres de los personajes de la obra leída la semana anterior.</p> <p>Alumnos que leen convencionalmente: re lectura de fragmentos para localizar las características de algún personaje de la obra leída la semana anterior.</p> <p>Escritura por sí mismos Copiar con sentido los nombres de los personajes localizados en la situación anterior.</p> <p>Copiar con sentido expresiones que caracterizan a los personajes tal como los describe el narrador.</p>
Viernes (Bloque 40 minutos)	<p>Rincón de recitadores: Actividades con consignas diversificadas. Alumnos que no se han apropiado de la alfabeticidad del sistema: identificar lo que le falta a un poema y completarlo (palabra o frase que se repita con modelo o no a la vista de los niños).</p> <p>Alumnos que se han apropiado de la alfabeticidad del sistema: identificar lo que le falta a algunos poemas y completarlos (títulos, versos, estrofas, estribillos)</p> <p>Reflexión sobre el sistema de escritura: mientras los niños escriben por sí mismos la docente pasa por las mesas e interviene para que los niños reflexionen sobre cuántas letras poner, cuáles y en qué orden.</p>

Lecturas y escrituras cotidianas

Las escrituras cotidianas en el aula³

«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 títulos de cuentos o poemas leídos, carteles en los que se distribuyen las responsabilidades

³ Castedo, M., Torres, M., Cuter, M. E. y Kuperman, C. (2015) Lecturas y escrituras cotidianas - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%20%20Completo_VF.pdf/view

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 presencia del objeto lengua escrita no garantiza conocimiento pero su au-

sencia 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)

Análisis de clase: lectura de coplas⁴

En un grupo de primer año⁵ se desarrolla un proyecto de lectura de coplas. Los niños leen por sí mismos con el propósito de seleccionar coplas para incluirlas en una recopilación. Como saben de memoria las coplas o el maestro ayuda a recordarlas mediante su lectura, el problema que se les plantea a quienes no leen de manera convencional es localizar dónde dice aquella que están buscando. Al intentar resolver el problema, establecen correspondencias entre lo que saben que está escrito y los fragmentos de escritura.

En variadas ocasiones, los niños aprenden textos breves como rondas, canciones, refranes, adivinanzas o coplas. Al recitarlos varias veces, los aprenden de memoria y ellos les permite disponer de una información verbal interiorizada. A su vez, las coplas son textos breves que, en general, contienen palabras o frases que se repiten. Estas repeticiones hacen que el texto sea más previsible a partir de facilitar comparaciones con escrituras similares.

La situación es una buena oportunidad para que los niños intenten leer por sí mismos ya que tienen que coordinar la cadena verbal (lo que se va diciendo en voz alta) con la cadena gráfica (lo que está escrito). Por lo tanto, tienen que hacer los ajustes necesarios para que no “sobren” ni “falten” partes que no puedan ser interpretadas.

Presentación

En la primera parte de la situación la docente recupera el sentido que la tarea tiene para los alumnos, es decir, leer coplas con el propósito de armar una recopilación que circulará entre varios destinatarios.

Docente: les muestro cómo está quedando nuestro libro de recopilaciones (muestra el libro) ¿Recordamos qué título va a llevar?

Todos: “¡Coplas y más coplas!”

⁴Castedo, Mirta; Molinari, Claudia (2008) *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

⁵1º año de la Escuela Primaria N° 1. Maestra: Alejandra Paione. La Plata, 2006.

Docente: ¡Bien!... Está incompleto porque todavía le estamos agregando más coplas a este libro que se lo vamos a regalar a...

Varios: ¡Al otro primero! (interrumpiendo)

Otros: ¡A la biblioteca! (interrumpiendo y al mismo tiempo)

Docente: Y también lo vamos a llevar a nuestras casas.

Es importante asegurar que los niños recuerden las coplas que tienen que encontrar. De esa manera, pueden abordar el problema que se les presenta, es decir, establecer correspondencias entre lo que saben que está escrito y la escritura. Es por ello que la docente destina un tiempo para recordar las coplas aprendidas en situaciones anteriores.

Luego, la maestra organiza un trabajo en equipos (en parejas o tríos) para que los niños se enfrenten al desafío de leer por sí mismos y tengan oportunidades para confrontar sus interpretaciones con otros⁶. Para que la interacción entre pares sea posible, es la docente quien decide cómo se conforman los grupos. Para ello elige niños con conceptualizaciones próximas de lectura, de manera que resulte una interacción productiva para todos. Por ejemplo, forma equipos con niños que ya leen convencionalmente y equipos con niños que comienzan a considerar algunas letras o la extensión de los textos para anticipar el significado de lo escrito.

Las coplas que los niños tienen que leer están transcritas en una hoja para facilitar la discusión. Están escritas en letra imprenta mayúscula, con una clara disposición espacial que conserva espacios entre una copla y otra. Para los grupos que leen de manera convencional, las coplas se presentan en libros.

Trabajo en equipos

De acuerdo con las posibilidades de lectura de los niños, la docente entrega a algunos grupos hojas con tres o cuatro coplas. Las coplas presentan variaciones en las propiedades cuantitativas (extensión de los versos) y cualitativas del texto (palabras o frases de los versos). Para decidir que conjunto de coplas entrega a cada grupo, la maestra tiene en cuenta los siguientes criterios sobre el material: cuantas mayores similitudes —cuantitativas y cualitativas— tengan las coplas, mayor dificultad de lectura presentará el material; por el contrario, cuanto mayor contraste o diferencia cuantitativa y cualitativa presenten entre sí, el conjunto de textos podrá ofrecer menor dificultad. Según los conocimientos de sus alumnos, la docente toma decisiones en este sentido.

En casi todos los casos, se trata de un texto que ya eligieron y que ahora tienen que encontrar entre otros. Planteada esta situación y luego de distribuir los materiales de lectura, la docente se acerca a los equipos. A continuación, se analiza lo que sucede en tres grupos con el fin de ejemplificar algunas intervenciones posibles.

⁶En otras ocasiones puede ser la docente quien lea en voz alta el texto y los niños sigan la lectura de manera individual.

Grupo: Mora y Benjamín. Los niños tienen que encontrar la copla 3.

Copla 1

La rana le dijo al sapo
-Andate de aquí cargoso
y el sapo le contestó
-Cargoso pero buen mozo

Copla 2

Ayer pasé por tu casa
Estabas en lo de Paula;
Mi corazón quedó triste
Como pajarito en jaula

Copla 3

Por la luna doy un beso
Por el sol, doy un montón
Por la luz de tu mirada
¡Alma, vida y corazón!

La docente selecciona tres textos que presentan mucha variación cualitativa entre sí: no repiten versos y tienen inicios y finales diferentes. La tercera copla, que es la que tienen que encontrar, repite en tres de sus versos la parte inicial (POR) y presenta dos finales con palabra similares (MONTÓN Y CORAZÓN).

Los niños localizan rápidamente la copla que buscan y la recitan con señalamiento continuo en los versos. La docente pide que señalen “verso por verso” para que intenten correspondencias entre las partes que dicen y los segmentos del texto escrito.

Docente: Bueno, vamos a repetirla señalando verso por verso.

Señalás vos y Benjamín te ayuda (se dirige a Mora).

Mora: “Por la luna doy un beso por el sol” (señala POR LA LUNA DOY UN BESO / POR EL SOL, DOY UN MONTÓN).

Benjamín: “Doy mucho”.

Mora: “Doy un montón” (señala POR LA LUZ DE TU MIRADA)

Docente: “Doy mucho”, dice Benjamín.

Mora: No, “montón”.

Docente: ¿Dónde dice “montón”?

(Mora y Benjamín piensan, Mora sigue varias veces los versos con el dedo Intentando hallar la palabra).

La respuesta de Mora pone en evidencia la dificultad de la tarea. En su intento por establecer correspondencias entre lo que se va diciendo y lo que está escrito, surgen algunos desajustes. Inmediatamente, la discusión entre Mora y Benjamín se focaliza en dirimir si dice “doy mucho” o “doy un montón”. La docente propone entonces buscar en el texto dónde dice “montón”, es decir, focaliza la discusión en uno de sus segmentos.

Los niños intentan varios señalamientos pero no logran localizar esta palabra, por lo tanto la maestra interviene para aportar más información.

Docente: Yo les voy a escribir una palabra que empieza como “montón”.

Por ejemplo, “montaña” (escribe MONTAÑA), “monte” (escribe MONTE).

“Montón” empieza como “montaña” y como “monte”. ¿Dónde dirá “montón” en este verso? “Por el sol doy un montón”. (lee señalando de manera continua el verso).

Mora: Acá (MONTÓN).

Docente: ¿Por qué?

Benjamín: Porque empieza con la “ene”.

Mora: No.

Docente: Mirá (dirigiéndose a Benjamín) “Montón” empieza como “montaña”. Acá, (señala de manera continua MONTAÑA) dice “montaña”. ¿Ustedes se acuerdan de una bruja que se llamaba Mon? (se refiere a un cuento muy conocido por los niños que se ha leído en clase y está en la biblioteca del salón).

Mora: ¡La bruja Mon!

Docente: Traela, Benjamín.

Benjamín: ¡Ah! Sí (se levanta a buscar el libro).

(Mora se levanta y se dirige a un afiche donde está agendada la lista de cuentos de brujas leídos en clase).

Docente: Acá hay dos títulos (señala los dos primeros y lee en distinto orden). En uno dice “la bruja Mon” y en el otro “la bruja Berta” ¿Cuál será la bruja Mon?

Mora y Benjamín: Acá (señalan MON).

Docente: Bueno, volvamos (vuelven a la mesa).

Docente: ¡Ah! Bueno, “montón”, “montaña”, “Mon”. Fíjense acá (señala el verso). ¿Dónde dirá “montón”?

Benjamín: Acá (MONTÓN).

Docente: ¡Ah! Vamos a marcarla (subraya la palabra) y vamos a recordar la copla.

La docente interviene con el propósito de que los niños puedan avanzar en sus interpretaciones, pues la información que disponen no ha resultado suficiente para localizar la palabra “montón”. Por tal motivo, aporta información cualitativa, es decir, datos acerca de cómo inicia la palabra buscada. Para ello, escribe palabras con idénticas sílabas iniciales (MONTAÑA-MONTE) y comenta (“Montón” empieza como “montaña” y como “monte”), a la vez que circunscribe el área de lectura a un solo verso (¿Dónde dirá “montón” en este verso? ‘Por el sol doy un montón’, mientras lee, señala). Si bien los niños localizan rápida y correctamente la palabra, solicita justificaciones que permitan sostener tal anticipación. La búsqueda de información en otras fuentes escritas (“Mon” en el título de un libro de la biblioteca) procura confirmar tal interpretación. Veamos ahora lo que sucede en otro de los grupos. A diferencia del caso anterior, las coplas son muy similares en cuanto a las propiedades cuantitativas y cualitativas de los textos. En especial entre las coplas 3 y 4, cuya única diferencia se encuentra en la

segunda línea gráfica: en una dice “cepillo” y en otra dice “peine”. Esto promueve análisis internos de los textos, pues las diferencias no se encuentran ni en los segmentos iniciales de las coplas ni en los finales.

Grupo: Agustina, Florencia y Camila. Los niños tienen que encontrar la copla 4.

Copla 1	Copla 2	Copla 3	Copla 4
Ayer pasé por tu casa	Ayer pasé por tu casa	Ayer pasé por tu casa	Ayer pasé por tu casa
Y me tiraste una	Y me tiraste ciruelas.	Y me tiraste un cepillo.	Y me tiraste con
reposera.	Para mejor compañero	iMe vino al pelo!	un peine.
Así no pienso votarte	Que te elijan tus		iMe vino al pelo!
Como mejor compañera	abuelas		

Agustina y otras: ¡Esta es! (señalan la copla 3: AYER PASÉ POR TU CASA / Y ME TIRASTE UN CEPILLO. / ¡ME VINO AL PELO!).

Docente: Bueno, ustedes piensan que es esa (indica la copla 3 y recuerda, sin señalar el texto, qué decía la copla que están buscando “AYER PASÉ POR TU CASA / Y ME TIRASTE UN PEINE. / ¡ME VINO AL PELO!”).

A ver, señalen con el dedo verso por verso.

Las tres: “Ayer pasé por tu casa” (leen y señalan de manera continua en AYER PASÉ POR TU CASA); “me tiraste con un peine” (señalan de manera continua Y ME TIRASTE UN CEPILLO); “¡Me vino al pelo” (señalan ¡ME VINO AL PELO! de manera continua).

Docente: Ustedes dicen que acá dice “y me tiraste con un peine” (en Y ME TIRASTE UN CEPILLO) ¿Vamos a señalar otra vez más despacito “Y me tiraste con un peine”?

Camila: ¡Espera! ¡Acá encontré algo! (Florencia y Agustina la escuchan atentamente).

Camila: Hay algo raro acá porque no dice “peine” (señalando CEPILLO).

Docente: ¿Ustedes qué piensan? (Florencia y Agustina observan y piensan).

Docente: Vuelvan a decirla y señalen con el dedo.

Las tres: (Repiten y se detienen en el segundo verso) “Y me tiraste...” (en Y ME TIRASTE) “con...” (en UN)

Camila: No dice “peine”, “ce”, “ce”.

Agustina: “Pi”, “pi...”

Florencia y Agustina: ¿Qué dice?

Camila: “Pei...” (señalando la P de CEPILLO). No, no...

La docente solicita que los niños señalen el texto a medida que lo van recitando de manera de ajustar lo que saben que está escrito con el texto mismo. Las tres niñas comparten la misma interpretación: consideran que la copla 4 dice en la copla 3.

Frente a tal unanimidad, la maestra interviene para que revisen su interpretación. En este caso, solicita que lean de manera más lenta el verso en el que se encuentra la diferencia (“Ustedes dicen que acá dice ‘y me tiraste con un peine’ –en ME TIRASTE CON UN CEPILLO– ¿Vamos a señalar otra vez más despacito ‘Y me tiraste con un peine?’”). A partir de esta relectura es Camila quien descubre –y luego dudan sus compañeras– que en CEPILLO no puede decir “peine”. Es interesante notar que las niñas consideran índices cualitativos para justificar sus interpretaciones, en este caso considerando el inicio de “peine” y la localización en CEPILLO, tal como lo indica Camila: “Pei... –señalando la P de CEPILLO–. No, no...”. La intervención de la docente las ayuda a pensar.

Docente: Las ayudo. Acá dice ‘Cecilia’ (escribe CECILIA) y acá ‘pollo’ (escribe POLLO).

Camila: “¡Cepillo!” (sigue) “Me vi... no...al...pe...lo” (en ¡ME VINO AL PELO!).

Docente: ¿Es o no es la que estamos buscando?

Florencia: ¡No!

Docente: ¿Por qué?

Agustina: Porque acá dice ‘cepillo’ (en CEPILLO).

Camila: Tiene que ser ‘peine’. (Las tres vuelven a observar las coplas).

Agustina: Esta es (señala la correcta)

Docente: A ver. señalen con el dedito. (Las tres leen y señalan cada verso con el dedito).

Camila: “Peine” (alargando “i”) Sí, porque empieza con la “pe” (señala PEINE).

Docente: Yo les repito la copla (repite la copla enfatizando el segundo verso) ¿Se animan a señalar otra vez?)

Las tres: Ayer-pasé-por-tu-casa (en AYER PASÉ POR TU CASA) y me-tiraste-un (se detienen en CON y corrigen) “con-un-peine-me vi-no-al-pe-lo” (en CON UN PEINE / ¡ME VINO AL PELO!).

Agustina: ¡Pará! (no está conforme, vuelve a leer) “y-me-tiraste-con-un-peine” (en el lugar correcto).

Docente: Entonces es la que vamos a poner en la recopilación. Muy bien. Después les van a contar a los chicos cómo hicieron para darse cuenta.

Para que las niñas puedan dirimir el problema, la docente aporta información por medio de la escritura de palabras que contienen sílabas iniciales y finales como la de la palabra que están observando. En tal sentido, para que puedan decidir qué dice en CEPILLO, dice y escribe CECILIA – POLLO. Las niñas pueden coordinar estos datos cualitativos y reformular su interpretación. Es así como confirman que en CEPILLO dice “cepillo” y buscan en la copla correcta dónde dice “peine”.

Este grupo se encuentra muy próximo a la lectura convencional, por ello la docente propone coplas muy similares entre sí. Las alumnas consideran indicios cualitativos y

su ordenamiento en la cadena gráfica para interpretar las escrituras. La intervención de la maestra estuvo orientada –una vez más– a que las niñas puedan coordinar más información para interpretar lo escrito.

Finalmente, el tercer grupo, conformado por niños que ya leen convencionalmente, recibe un libro de la biblioteca. En este caso el grupo debe explorar el material y leer varias coplas con el propósito de seleccionar la que más les guste para la recopilación. La docente interviene en el grupo en el momento en el que los alumnos han localizado la preferida.

Grupo: Abril y Alexia. Libro: *Luna lunera y otras diversiones*⁷

Docente: ¿Cuál eligieron?

Abril: “Ayer pasé por tu casa / y te vi detrás del rancho / las orejas como burro / y la trompa como chanco” (lee de manera fluida y con gran expresividad: todos ríen a carcajadas)

Docente: ¿Por qué eligieron esta?

Abril: A mí me pareció graciosa.

Alexia: ¡Y por los animales! “Las orejas como burro / y la trompa como chanco”

(mientras figura las orejas de burro y la trompa de chanco con las manos).

Docente: Escúchenme... ¿Vieron que tienen numeritos? Las coplas están numeradas. Para buscarla ¿Cómo hicieron?

Alexia: Fuimos al índice.

Docente: A ver... así les mostramos a los demás chicos...

Abril: El índice está acá (muestra el índice en la página final del libro).

Buscamos en la página COPLAS DE RISA y lee) “coplas de risa”. Y acá (señala 35) está la página.

Docente: ¿Se van a acordar el número que tiene la copla que eligieron?

Las dos: Sí, la setenta.

Docente: Muy bien.

La maestra llega al grupo cuando los alumnos han finalizado la tarea. Mientras tanto –y en su ausencia– los niños exploraron el material, leyeron varias coplas y discutieron entre ellos para decidir cuál eligen. Dado que existen acuerdos de trabajo, los niños han logrado producir de manera bastante autónoma, aun sin la presencia permanente del adulto. Cuando la docente se acerca al grupo, explicitan las razones de su elección y las estrategias que pusieron en acción para elegir la copla que se ajustaba a esos criterios.

⁷ Carbajal, D. (comp.) *Luna, Lunera y otras diversiones*. Buenos Aires, Caligraf, 1999.

En este caso, el índice está organizado de acuerdo con el contenido y efecto que se quiere causar (si son de risa, de amor...). Por lo tanto, tenía sentido recurrir a él para elegir coplas de risa. Es muy frecuente que el tiempo de la clase no alcance para intervenir en todos los grupos, razón por la cual en la siguiente situación donde los niños lean por sí mismos, los grupos que no interactuaron con la maestra serán los primeros en ser atendidos.

Puesta en común

Al finalizar la lectura en grupos, la docente organiza una puesta en común con el propósito de compartir hallazgos y explicitar estrategias para la localización de las coplas en los materiales entregados. Los niños justifican sus elecciones y preferencias y releen coplas para disfrutar entre todos de la musicalidad del lenguaje.

Docente: El grupo de Malena, Agustín y Agustín ¿Con qué libro trabajaron?

Malena: “Coplas” (muestra el libro).

Docente: Con “Coplas” de Graciela Repún.

Agustín: Hay una que dice “Ayer pasé por tu cara / y me tiraste un melón / Ya tengo plato y cubiertos, / ahora tirame el jamón”. (Todos ríen a carcajadas).

Docente: ¿Por qué la eligieron?

Agustín: ¡Es graciosa!

Erica: ¡Hace rima!

Docente: ¿Cómo hicieron para buscar esta copla de risa? Explíquennle a los chicos.

Malena: Nos fijamos en el índice y estaba en la página seis.

Docente: Muéstrenle a los chicos dónde está el índice en ese libro. (Agustín y Malena buscan el índice y lo muestran).

Los alumnos comparten con toda la clase los datos del libro utilizado y explicitan el uso del índice para encontrar y seleccionar coplas. La explicitación de algunas prácticas que como lectores han realizado con los libros, es una instancia valiosa tanto para quienes las ejercieron como para sus compañeros. Otro tanto sucede en el ejemplo siguiente.

Docente: Agustina trabajó con Florencia y Camila. ¿Qué tenían que buscar?

Las tres: ¡La del peine! (muestran la hoja con la copla señalada, copla número 4).

Docente: ¿Cómo hicieron para darse cuenta que era esa y no otra?

Camila: Porque la seño nos ayudó. Primero dijimos que era esta (señalando la copla anterior). Pero acá dice ‘cepillo’ (señalando CEPILLO) y acá (en la copla localizada) dice ‘peine’ (señala PEINE en la copla).

Docente: ¿A ustedes les pasó lo mismo? (dirigiéndose al grupo de Mariano, Genaro y Alejo quienes habían trabajado con las mismas coplas).

Alejo: Sí, porque en esta (señalando la correcta) dice ‘me tiraste con un peine’ y en esta (señalando la anterior) dice ‘me tiraste con un cepillo’.

Docente: A ver, lee a los chicos la del cepillo.

Alejo: “Ayer pasé por tu casa / y me tiraste un cepillo / ¡Me vino al pelo!”.

Docente: Claro, son casi iguales.

Mora y Benjamín: ¿Qué tenían que buscar?

Benjamín: “Por la luna doy un beso / por el sol doy un montón / por la luz de tu mirada / ¡Alma, vida y corazón!” (señalando la copla en la hoja).

Docente: ¿Cómo hicieron para encontrarla? Cuéntenles a los chicos.

Benjamín: Leímos.

Docente: Leyeron y se ayudaron con palabras parecidas a las que buscábamos en la copla...

Varios grupos comentan cómo localizaron el material para la recopilación. Unos explican los problemas que enfrentaron para encontrar una copla entre dos muy parecidas con el aporte de la maestra. Otros, solo indican que leyeron, motivo por el cual es la docente quien los ayuda y comenta cómo lograron encontrar el material apelando a otras fuentes de información.

¿Qué mirar para conocer el punto de partida de los alumnos como lectores y escritores en 2° 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 lista de palabras: Se eligen palabras del mismo campo semántico que contengan sílabas de distinto nivel de complejidad.
- Copia de un texto continuo: Análisis de las separaciones entre palabras (esta actividad se propone para los niños que en el ítem anterior hayan realizado escrituras alfabéticas).
- Lectura de palabras con imágenes.
- Lectura de títulos con imágenes.
- Lectura de frases (esta actividad se propone para los niños que hayan identificado correctamente los títulos del ítem anterior).
- En los siguientes apartados se presentan algunos ejemplos con su correspondiente clave de corrección.

Progresiones de los aprendizajes⁸

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.

⁸Extractos 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>.

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.

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.	Respeto 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 en los aprendizajes de escritura en función del punto de partida de cada niño:

Si comienzan 2º grado	Es esperable que al menos lo terminen
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...
Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras...	Comenzando a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación aunque lo hagan arbitrariamente o con criterios no convencionales y/o utilizando algunas mayúsculas.

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.

Actividades (hoja impresa para el alumno)	Consignas del maestro
1) ESCRIBÍ TU NOMBRE: 2) ESCRIBÍ LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES ANIMALES: 	<p><i>(Esta actividad la realizan todos los niños.)</i></p> <p>“Escriban su nombre. El que pueda, coloque nombre y apellido.”</p> <p>“En esa página hay unos dibujos de animales. Por si no están claros, les digo qué son: una paloma, un conejo, un tigre, un pulpo y un cangrejo. Ustedes tienen que escribir al lado de cada dibujo el nombre que corresponda.”</p> <p><i>El maestro dirá los nombres sin efectuar ningún recorte en el interior de los mismos, es decir, sin silabearlos en ningún caso. Si fuere necesario, repetirá los nombres para los alumnos que lo soliciten.</i></p>
3) COPIÁ EL TEXTO QUE APARECE ABAJO: SEPARÁ LAS PALABRAS Y COLOCÁ LA PUNTUACIÓN CORRESPONDIENTE: <p>ELPRIMERENANITODIJOQUIÉNSEHABRÁ SENTADOENMISIILLAELSEGUNDOPREGUNTÓ YQUIENHACOMIDOENMIPLATO</p>	<p><i>(Esta actividad se propone solamente a los niños que en el ítem anterior hayan realizado escrituras alfabéticas. Es importante que estos niños completen la actividad a fin de que el docente pueda detectar si se encuentran ya en el nivel IV de la progresión).</i></p> <p>“Aquí hay un pedacito del cuento ‘Blancanieves y los siete enanitos’ que ya leímos, pero está mal escrito. No tiene espacios entre las palabras ni signos de puntuación. Se los voy a leer. <i>(Lee el fragmento).</i></p> <p>El primer enanito dijo: -¿Quién se habrá sentado en mi silla? El segundo preguntó: -¿Y quién ha comido en mi plato?</p> <p>Ustedes lo tienen que copiar separando las palabras y colocando los signos de puntuación que les parece que tienen que usarse. Pueden ser puntos, comas, signos de interrogación o de exclamación...”</p>

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 (No se consideran las tildes). 2. Escribe correctamente el nombre (No se consideran los tildes).
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 respeten las convenciones ortográficas. (Por ejemplo: se aceptan en esta categoría escrituras como KONEJO/CONEGO, KANGREJO/CANGREGO)
B	1. Escrituras cuasi-alfabéticas que: - omiten o agregan alguna letra en sílabas complejas (Ej: CANGEREJO/ CAREJO); - no respetan el valor sonoro convencional de alguna/s letras (Ej: PALONA); - ubican las letras adecuadas pero en posiciones incorrectas. (Ej: PAOLMA) 2. Escrituras silábico-alfabéticas. 3. Escrituras silábicas con valor sonoro convencional.
C	1. Escrituras diferenciadas. 2. Grafismos primitivos o escrituras indiferenciadas.

3) Copia de un texto continuo

Análisis de las separaciones entre palabras











A	Separa convencionalmente (Hasta un error).
B	Separa convencionalmente (Hasta un error).
C	Separa con errores (hipo e hipersegmentaciones).
NRT	No separa las palabras.

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

Lectura

Situación de inicio: Julio V. (mes de marzo)

Seguimiento de los avances: Julio V. (mes de julio)

Situación de inicio: Julio V. (mes de marzo)	Seguimiento de los avances: Julio V. (mes de julio)
1) Escribí tu nombre y apellido <u>Julio V.</u>	1) Escribí tu nombre y apellido <u>Julio V.</u>
2) Escribí el nombre de dos de tus compañeros <u>Yael</u> <u>ANA</u>	2) Escribí el nombre de dos de tus compañeros <u>Yael</u> y <u>ANA</u>
3) Escribí el nombre de estos animales.	3) Escribí el nombre de estos animales.
 <u>PARO</u>	 <u>LORE</u>
 <u>LORE</u>	 <u>LORE</u>
 <u>EL CRO</u>	 <u>CAROL</u>
 <u>ABU LLO</u>	 <u>CAROL</u>
 <u>FIS</u>	 <u>PESCAR</u>

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 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.

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.	Lee 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, establece 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.

Progresión en los aprendizajes de lectura en función del punto de partida de cada niño

Si comienzan 2º grado	Es esperable que al menos lo terminen
Teniendo en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación...	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.
Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional...	Leyendo textos un poco más extensos y localizando alguna información explícita.

Actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos

A. 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”.

B. Lectura de títulos con imágenes

Esta actividad la realizan todos los alumnos. Se trata de títulos de cuentos conocidos por los niños. Al igual que en el ítem anterior, hay algunos títulos muy diferentes entre sí, incluso por la cantidad de palabras que los integran, y otros que requieren una comparación más estricta (por ejemplo PULGARCITO y PINOCHO).

**LA SIRENITA****CAPERUCITA ROJA****BLANCANIEVES Y
LOS SIETE ENANITOS****PULGARCITO****PINOCHO****Consigna**

“En la primera columna aparecen imágenes de cuentos que ustedes conocen. Son Pinocho, Blancanieves, La Sirenita y Caperucita Roja. En la otra columna están los nombres de esos cuentos y hay uno que sobra. Ustedes tienen que fijarse bien y unir con una flecha cada dibujo con el título del cuento que corresponda”.

C. Lectura de Frases

Esta tarea será realizada por los alumnos que hayan identificado correctamente los títulos en el ítem anterior. En este caso hay cinco títulos y fragmentos correspondientes a cuatro de ellos. También aquí se incluye un fragmento fácilmente identificable -en el correspondiente a Pinocho, basta con identificar “mentía” o “nariz” para descubrirlo- mientras que hay otros que comparten información y demandan una exploración más cuidadosa: “el bosque” en Caperucita y en Blancanieves.

CAPERUCITA ROJA	CADA VEZ QUE MENTÍA, LE CRECÍA LA NARIZ.
BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS	VIVÍA EN UN CASTILLO EN EL FONDO DEL MAR Y, EN VEZ DE PIERNAS TENÍA UNA HERMOSA COLA DE PEZ.
LA SIRENITA	CAMINÓ Y CAMINÓ POR EL BOSQUE HASTA QUE LLEGÓ A UNA CASA QUE TENÍA SIETE PEQUEÑAS CAMAS.
PINOCHO	SE DETUVO EN EL BOSQUE A JUNTAR FLORES PARA SU ABUELITA.
PULGARCITO	

Consigna

“En la primera columna están escritos los títulos de los cuentos que unieron antes con sus imágenes y otra vez hay uno que sobra. En la otra columna aparecen algunas partecitas de esos cuentos. Ustedes tienen que descubrir a qué cuento corresponde cada una y unirla con su título”.

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) Lectura de palabras con imágenes

A	Unen correctamente todos los nombres con sus imágenes.
B	Unen correctamente algunos nombres con sus imágenes. (Al menos tres)
C	Unen la mayoría de los nombres e imágenes en forma incorrecta. (Cuatro o más)

2) Lectura títulos con imágenes

A	Unen todos los títulos con las ilustraciones correspondientes.
B	Unen por lo menos dos títulos con las ilustraciones correspondientes.
C	No unen ningún título con la ilustración correspondiente o solo uno.

3) Lectura de frases

A	Unen los cuatro títulos con las frases correspondientes.
B	Unen por lo menos dos títulos con las frases correspondientes.
C	No unen ningún título con la frase correspondiente o solo uno.
NRT	No realizan la tarea.

El maestro lee un cuento y abre un espacio de intercambio⁹

a) Propósitos

-Comunicativo: disfrutar del mundo creado en los textos e intercambiar impactos y reflexiones con otros lectores a través de un contacto semanal con diversas obras de los autores seleccionados, ilustradores, colecciones, editoriales, etcétera.

-Didáctico: la formación del lector. A través del desarrollo de esta secuencia didáctica se ofrecerá un contacto sistemático **con diversidad de cuentos y con aquellas prácticas que como lector se ponen en juego en los espacios de intercambio.**

b) Desarrollo de la situación¹⁰

La propuesta consiste en instalar una situación de lectura semanal en la que el docente elige materiales de lectura, lee a sus alumnos y genera un espacio de intercambio de impactos y opiniones en el salón de clase. En esta situación se trata de crear en el aula el “clima” más cercano a aquel que existe fuera de la escuela cuando se leen cuentos.

⁹Castedo, Mirta; Molinari, Claudia (2007) “El maestro lee un cuento y abre un espacio de intercambio”. Material para el docente Programa Capacitando en la escuela. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata, págs. 10 y 11.

¹⁰La secuencia que se describe está basada en: Lerner y otros (1996) “El maestro lee un cuento”- Documento de Actualización Curricular N° 2 – Área de Lengua – EGB – Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, págs. 21 a 31.

En este caso el docente elige lo que va a leer a los alumnos. El criterio de elección puede fundarse en diversas razones que muchas veces explicita: porque le pareció un cuento original, interesante o divertido; porque se lo recomendaron; porque es un cuento que los alumnos casi nunca eligen por ser demasiado extenso; porque es un cuento cuya lectura los alumnos piden con insistencia; porque es una nueva obra del autor que se está estudiando; porque tiene ilustraciones poco convencionales; porque su construcción literaria es compleja y por lo tanto, la intervención del docente y el intercambio entre lectores es fundamental para favorecer la construcción de sentido.

En todos los casos el docente debería garantizar ciertas condiciones durante el desarrollo de la situación didáctica:

Aportar datos contextuales que otorguen sentido a la lectura y favorezcan la anticipación:

- Hacer saber a los chicos dónde y cómo encontró el texto.
- Mostrar el portador. Si se trata de un libro, mostrar la tapa y leer sus datos (título, autor, editorial); si se trata de un diario o revista, hacer referencia a la sección en la que el texto aparece y buscarla delante de los chicos.
- Brindar información complementaria acerca de lo que va a leer: leer parte del prólogo del libro o proporcionar datos biográficos del autor.

Una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura de un cuento y que los alumnos están dispuestos a escucharlo, el maestro comienza a leer. Él conoce la historia y realiza una lectura adecuada al tipo de texto y a su auditorio. Es conveniente **leer el cuento completo** –para esto deberá seleccionar un cuento que pueda leerse en el tiempo de que dispone– **o bien optar por leer el texto en dos veces**. En este caso es recomendable interrumpir la lectura en un momento crucial de la historia y usar la interrupción como estrategia para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo. Se trata de provocar en ellos una sensación similar a la que el lector adulto experimenta cuando, atrapado por una obra, algo interrumpe su lectura.

Es valioso que el docente intente **transmitir con su lectura el efecto que el cuento le produce**: interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversión, desconcierto, intriga, etcétera.

Mientras lee no saltea párrafos ni sustituye palabras para favorecer la interpretación.

Es importante poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como son. Se trata de aprovechar las diferencias léxicas o de otro tipo para comprender mejor la visión particular del mundo expresada por cada autor a través del lenguaje.

Finalizada la lectura el docente intercambia comentarios con los chicos a la manera en que el lector adulto comenta sus lecturas. Estos comentarios pueden estar vinculados con la historia contada (por ejemplo, con su final inesperado); con la forma en que está escrita; con ciertas relaciones que pueden establecerse con otros cuentos conocidos, con películas o con hechos de la realidad; con el efecto que el cuento produjo, mostrando identificación o rechazo con hechos o personajes.

Puede releer algún párrafo del texto y hacer notar la belleza de una expresión, la posibilidad de imaginarse un lugar a partir de cómo lo describe el autor, la parte más atrapante de la historia, la intervención interesante de algún personaje o algún fragmento complejo del texto. También puede volver al texto ante algún comentario de los chicos o ante interpretaciones diferentes de alguna parte del mismo: ubicar el fragmento que generó el comentario o la discrepancia y releer para confirmar o rectificar las interpretaciones sugeridas.

Se trata de propiciar situaciones en las que los niños formulen y confronten hipótesis, en las que el docente intervenga para ayudarlos en los puntos donde la dificultad trababa la construcción de sentido, situaciones donde los alumnos digan lo que sienten y piensan sobre el texto escuchado, donde confronten sus dichos con el texto escrito.

Es importante la intervención docente para:

- poner en evidencia que existen diferencias de interpretación;
- contraargumentar algunas ideas si no hay nadie que lo haga (Ej.: “¿Alguna otra persona podría pensar algo diferente a lo que ustedes dijeron?, ¿De qué otra manera podría interpretarse?”, “Hace tiempo un grupo de alumnos me dijo que...”, “¿Qué piensan ustedes sobre esto?”);
- mostrarse como lector, aportando sus propios criterios y gustos una vez que los alumnos se hayan expresado.

Estas situaciones de intercambio sobre los textos podrían realizarse también con otros grupos de alumnos; encontrarse, exponer interpretaciones y puntos de vista diversos sobre los mismos materiales.

Fragmentos de registro de clase de intercambio entre lectores

Texto: Anthony Browne (1993). *El túnel*. Fondo de Cultura Económica¹¹

Primer año, 6 años. Escuela N° 16. La Plata, La Plata, Argentina.

Docente: Alejandra Paione.

En algunos pasajes del registro los niños están conversando, centralmente, sobre los componentes emotivos y simbólicos de los colores de las ilustraciones en relación con la historia que se narra. Las respuestas iniciales de los niños se orientan a señalar los contrastes entre los personajes del cuento, aspecto que es comunicado por medio del interjuego entre el texto y la imagen. Los niños muestran interés en la fuerza de las ilustraciones. A pesar de no poseer un léxico especializado para describirlas, destacan

¹¹El siguiente fragmento de clase se desarrolló en el marco del Proyecto “Alfabetización inicial de niños escolarizados de sectores desfavorecidos de la población bonaerense. Producción de videos de secuencias de enseñanza”. Comisión de Investigaciones Científicas de la Pcia. de Bs. As., Universidad Nacional de La Plata.

el realismo de la ilustración y advierten con ayuda de la maestra sobre el significado del color, de las luces y las sombras. A partir de esta constatación y para profundizar en la significación de la obra, la docente plantea la búsqueda de relaciones no explícitas en el texto: “¿Vos creés que tiene algo que ver con la historia esta oscuridad y esta claridad?” La relectura de pasajes de la obra es una intervención que el docente también propone en el transcurso de la clase.

La docente termina de leer y comienza el intercambio:

Agustín: Esa era la parte en la que la hermana del nene que dejó el libro ahí (señalando la tapa).

Milagros: Lo quiso salvar porque sabía que era el hermano, estatua.

Docente: ¿Escucharon lo que dijo Mili?

Varios: Sí.

Docente: ¿Qué opina el resto? Ella está recordando este pasaje (busca). Vamos a ver el pasaje que está recordando ¿Qué nos decías?

Milagros: Porque ella lo quería mucho, pero el hermano no la quería, pero ella lo abrazó cuando llegó y estaba convertido en estatua. Acá ya estaba convertido en estatua (señalando la ilustración) y acá ya se convirtió la cabeza y acá se abrazaron (señalando las ilustraciones).

Docente: ¿Por qué decís que no se llevaban bien?

Milagros: Porque eran distintos.

Docente: Eran distintos...

Lucas: Ella leía y soñaba y él jugaba con sus amigos, jugaba, gritaba, saltaba...

Docente: Lucas nos está diciendo lo que también nos está diciendo Mili, que no se llevaban bien. Eso ¿ocurría antes de la entrada al túnel, durante, después?

Varios: ¡Mucho antes!

Docente: Mucho antes. Miren (muestra el libro). Ya el autor los muestra cómo unos hermanos que no se llevaban muy bien. (Lee) “Había una vez un hermano y una hermana que no se parecían en nada”. Miren cómo los ha dibujado hasta el fondo de los hermanos (mostrando la página).

Alumno: Él es más alto.

Docente: Bueno, el cuerpo es diferente, uno es varón y otro es nena, ¿no? ¿Qué otras diferencias había?

Camila: Que ella leía cuentos y el nene jugaba a la pelota. Aparte se odiaban.
(...)

Camila: Y después la nena tenía miedo.

Docente: Vamos a escucharnos, porque ella habla de algo que le está pasando a Rosa ¿Qué decías?

Camila: Que el hermano le dijo “bebé” porque tenía miedo.

Docente: Ella tenía miedo.

Lucas: Ahí es cuando se metió al túnel, me acuerdo que empezó a pensar en brujas, gigantes...

Milagros: Acá está soñando con el odio del hermano.

Docente: Bien, vamos a hablar de dos cositas. Primero que Cami planteó unos miedos de Rosa y Lucas planteó algo de brujas. Yo quería mostrarles, miren el cuarto de Rosa (*muestra la ilustración*) (...)

Emiliano: En las dos partes de acá (*señala un sector de la imagen*) está oscuro y en la otra no (*señalando otros sectores*).

Docente: A ver, él está señalando algo que tiene que ver con las ilustraciones. ¿Vos creés que tiene algo que ver con la historia esta oscuridad y esta claridad? (*señalando los sectores de la ilustración indicados por el niño*).

Milagros: Sí, porque lo abrazó.

Lucas: Sí, ahí se ve todo oscuro porque el hermano estaba de piedra (*señalando el sector más oscuro de la imagen*) y cuando está así (*señala las ilustraciones más claras*) porque se empezó a tirar la piedra (*en alusión al proceso de transformación*).

Docente: O sea, que cuando él estaba convertido en piedra, el bosque también estaba oscuro. ¿Por qué creen que ese bosque estaba tan oscuro?

Lucas: Porque no se querían y se aclaró porque se querían (*refiriéndose a los hermanos*).

(...)

Lucas: El bosque tenía una relación con los dos hermanitos.

Docente: ¡Ah! ¿Cómo te diste cuenta de todo eso?

Lucas: Porque cuando lo abrazó empezó a aclararse el pasto y los árboles.

(...)

[*En el siguiente fragmento los niños están comentando los elementos representados en la retirada de tapa y contratapa.*]

(...)

Ariel: Porque (en) la primera parte, la nena estaba sola y el libro está solo y después están juntos y la pelota y el libro están juntos.

Docente: Miren lo que está nombrando Ariel. ¿Vos decís esta parte? (*muestra la retirada de tapa*).

Ariel: (*asiente*)

Docente: Miren, justo la retirada de la tapa, él ve que el libro está solo y al final... *(Muestra la ilustración final)* ahora están juntos. ¿Por qué les parece que el ilustrador habrá hecho esta representación? *(Varios opinan a la vez)*

Docente: A ver Kathe *(dirigiéndose a la niña)*.

Katherine: Después ellos se juntaron y la pelota y el libro se juntaron y termina.

Docente: O sea que para ustedes, esto representa a quiénes.

Alumno: A los hermanos.

Agustín: Que se juntaron.

Alumno: Que se quieren uno a otro.

Nicolás: Que se juntaron los hermanos y después se juntaron los libros, porque se hicieron juntos *(interrumpiendo)*.

Milagros: Se juntaron la pelota y el libro, porque después se quisieron mucho.

Alumno: Se juntaron.

Docente: ¿Y a partir de qué momento ustedes se dan cuenta en el texto que hubo un cambio entre ellos dos?

(Bullicio)

Docente: ¿En qué pasaje? ¿A ver?

Lucas: Donde está de piedra.

Docente: Donde él está convertido en piedra. Vamos a ver esa parte *(busca dicho pasaje en el texto y lo muestra)*.

(Bullicio)

Emiliano: En el primero está hecho piedra, en el segundo se estaba moviendo, en el otro la cabeza tenía como piedra y en el otro, no *(refiriéndose a la transformación del personaje durante la secuencia de imágenes)*.

Docente: ¿Y qué hizo transformar la piedra en niño?

Milagros: Porque se abrazaron.

Nicolás: Porque le dio el sol.

Varios: *(Opinan a la vez)*

Alumna: Porque se querían mucho...

Docente: A ver, ella dice que lo abrazó la hermana y él dice que actuó el sol. A ver, voy a leer *(relee el pasaje y muestra las imágenes)*. Abrazó la figura dura y fría y lloró. Poco a poco la figura empezó a cambiar de color y se hizo más suave y más tibia.

Daiana: Porque ella lo quería.

Agustín: Porque no se querían el hermano y la hermana y por eso el hermano se convirtió en estatua.

Nicolás: Y después se pusieron juntos.

(...)

Docente: Ariel, vos hablaste de un hechizo ¿Qué te hizo pensar que hubo un hechizo?
(...)

Docente: A mí me contó un chico de otro grado que están también leyendo libros de Anthony Browne que dice que Rosa imaginó todo esto. ¿Ustedes qué piensan de eso?

Milagros: ¡No! ¡Yo no!, porque eso me parece que fue todo un sueño.

Docente: ¿Para vos fue un sueño?

Varios: Sí.

Docente: ¿Qué te hace pensar que fue un sueño? ¿A ver Daiana?

Daiana: Porque ella estaba leyendo libro, después de durmió y después se despertó porque el hermano la asustó. Pero primero estaba soñando.

Docente: Vamos a ver qué leía ella.

(...)

Milagros: Como que se metió en el sueño del libro.

Docente: ¿Y ustedes qué opinan?

(...)

Alumna: Ella tiene razón porque después leíste ahí el cuento, que decía que ella soñaba.

Docente: O sea, que opinás lo mismo que Milagros, que Rosa podía haber soñado.

Alumno: Puede ser que cuando el hermano estaba jugando a la pelota y ella estaba leyendo libro, la hermana se acostó a dormir y después soñó.

Docente: A ver, ¿dónde dice todo eso? ¿Lo buscamos? ¿Vos decís cuando estaba durmiendo? *(Lee)* "Por las noches él dormía profundamente en su cuarto. Ella permanecía despierta, acostada, escuchando los ruidos de la noche. A veces él entraba a gatas al cuarto de ella para asustarla, pues sabía que a su hermana le daba miedo la oscuridad".

(Varios hablan al mismo tiempo)

Ariel: Capaz que está leyendo el libro y después estaba imaginando todo el libro.

(Suena el timbre del recreo)

Docente: Los invito a que en otra oportunidad, en la hora del cuento, volvamos a meternos en la historia de El túnel, a seguir descubriendo cosas y confirmar o no esto del sueño. ¿Qué les parece?

Para seguir leyendo

- Castedo, M., Torres, M., Cuter, M. E. y Kuperman, C. (2015) Lecturas y escrituras cotidianas - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica) **http://universidadsup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Modulo%202%20Completo_VF.pdf/view**
- Cuter, M. E., Kuperman, C. y otros (2011). *Prácticas del lenguaje. Material para docentes. Primer ciclo*- Educación Primaria. IIPE – UNESCO. Buenos Aires. Programa Escuelas del Bicentenario. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires
- DGCyE (2008). *La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela* / coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo. La Plata, Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- DGCyE (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. Molinari, Claudia (coord.). La Plata.
- DGCyE (2010). Equipo Prácticas del Lenguaje. Consideraciones generales sobre la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje en aulas de plurigrado. Disponible en: **http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/consideraciones_generales_plurigrado.pdf**
- GCABA (2001). *El maestro lee cuentos*. Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee...Buenos Aires. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Planeamiento. Dirección de Currícula, pp.15-34.
- GCABA-(2013). *Seguir la obra de un autor. Secuencia Marco*. Ministerio de Educación-Subsecretaría de Equidad Educativa Gerencia Operativa de Inclusión Educativa Proyecto Maestro + Maestro. Disponible en: **<http://maestromasmaestro.com.ar/documentos-de-trabajo/secuencias-y-proyectos/#seguir-la-obra-de-un-autor>**
- Kaufman, A. M. & Lerner, D. (2015). *Seminario acerca de la evaluación-I. La alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Postitulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>

• Lerner, Delia (2002). “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”. *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

• Paione, A, (2012). *Orientaciones didácticas – 1er Ciclo Educación Primaria. Mi biblioteca personal*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos_de_trabajo/descargas/1_ciclo_orientaciones_didacticas_para_biblioteca_personales_2da_entrega.pdf

• Paz, M. A. (coord.) (2012) *Leer literatura en la Escuela Primaria: propuestas para el trabajo en el aula*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://ciie-r10.wikispaces.com/file/view/leer_literatura_primaria.pdf

Sitios web recomendados

• Audiovideoteca de escritores, <http://audiovideotecaba.com/>

• Fundación Cuatrogatos, <http://www.cuatrogatos.org/>

• Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, http://servicios2.abc.gov.ar/recursoseducativos/editorial/catalogodepublicaciones/disenio_curricular.html

• Imaginaria, revista de literatura infantil y juvenil, <http://www.imaginaria.com.ar/>

• Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura, <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>

• Catedra Emilia Ferreiro- Universidad Nacional de Rosario <http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/>

MATEMÁTICA

51	I) Presentación del material
53	II) Acerca de la diversidad en las clases de matemática
56	III) Propuestas que permiten evocar el trabajo realizado
56	Situación 1 – Uso de carteles en el aula
58	Situación 2 – Relato de una clase
62	IV) Análisis de las progresiones y propuestas de actividades sobre cálculo de resta
74	V) Propuestas para trabajar el tratamiento de la información
78	VI) Distribución anual de contenidos
84	VII) Anexo 1: Secuencia de las Naves espaciales

Equipo de Matemática:

María Mónica Becerril

Flavia Guibourg

Pierina Lanza

Alejandro Rossetti

Paola Tarasow

Fabiana Tasca

Conrado Vasches

Graciela Zilberman

Presentación del material

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 2º grado se realizó un recorte de contenidos en torno al Número, el Sistema de Numeración y el Campo Aditivo. Para ello se generó un espacio de discusión a propósito del análisis de tres secuencias: Lotería de sumas y restas, Los fósforos (Tratamiento de grandes colecciones) y Problemas para entrar en tema (Cuadro de números del 1 al 100).

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 pregunta acerca de: ¿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 un análisis que dé lugar a 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. También permiten nuevas oportunidades de reflexionar sobre un asunto ya tratado. Se trata de pensar en qué sentido el trabajo en la escuela favorece que los alumnos recuerden lo que han aprendido.

En segundo lugar, proponemos analizar algunas páginas del documento *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática* (GCBA) en el que se aportan ideas para orientar la enseñanza del eje **Suma y resta. Estrategias de cálculo**. La intención es reflexionar acerca de cómo evoluciona este contenido a lo largo del 1er ciclo, especialmente en 2º grado, sus procedimientos de resolución y los diferentes tipos de tarea. A propósito de ese eje, se trabajará con variadas propuestas de cálculo mental de sumas

¹Con el fin de evitar la redundancia del uso reiterado del masculino y del femenino para designar al colectivo integrado 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.

y restas que están basadas en el documento Quitar, retroceder, comparar, completar. Propuestas para la enseñanza de la resta, del Programa de aceleración del GCBA.

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.

II) 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 plantea 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 analiza 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?, ¿que 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 en-

señanza, 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-

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

³ *Ibid.* 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, de cómo organizar instancias de puestas en común para compartir y analizar diversos procedimientos que hayan surgido, de cómo planificar situaciones que permitan evocar lo trabajado, etc.

III) Propuestas que permiten evocar el trabajo realizado

Escribir conclusiones en una clase de matemática permite identificar lo que se aprendió para 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 segundos grados de la Ciudad de Buenos Aires en torno a la escritura y a la revisión de las conclusiones escritas.

Situación 1

En un segundo grado del DE N° 7 se trabajó durante varias clases la resolución de los primeros problemas de multiplicación. La intención de la maestra era promover

el análisis de aquellos problemas que se pueden resolver con sumas reiteradas. Después trabajar durante varios días 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 pegaran en sus cuadernos

6 BOLSAS - 5 CAMELOS EN CADA BOLSA

5 5 5 5 5 5

PARA CALCULAR CUÁNTOS CAMELOS HAY EN TOTAL

→ SUMAR DE 5 EN 5: 5 - 10 - 15 - 20 - 25 - 30

→ AGRUPAR: $\frac{5+5}{10} + \frac{5+5}{10} + \frac{5+5}{10} = 30$

→ ARMAR UNA TABLA

BOLSAS	1	2	3	4	5	6
CAMELOS	5	10	15	20	25	30

Si se agrega una bolsa, se puede usar el resultado anterior:

30 caramelos (en seis bolsas) + 5 = 35 CAMELOS

1 bolsa → 7 BOLSAS

Preguntas para orientar el análisis

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 esa docente al traer una conclusión ya escrita acerca de lo producido en clases anteriores?
2. ¿Qué aspecto del trabajo acerca de la multiplicación decide sistematizar? Formulen hipótesis acerca de cuáles podrían haber sido sus intenciones.
3. ¿Qué otras conclusiones se podrían sistematizar a raíz del trabajo con los primeros problemas de multiplicación?

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?

Situación 2: Relato de una clase

En otro segundo grado, del DE N° 2, se propuso el inicio de la enseñanza de la multiplicación a partir de la resolución de problemas. Se planteó la diferencia con situaciones de suma, la escritura $a \times b$ y el abordaje de las primeras tablas de proporcionalidad. El trabajo se inició con una secuencia titulada Naves espaciales.⁴

Luego de varias clases, la docente gestionó una instancia de trabajo en el aula con el fin de volver sobre lo realizado a lo largo de la secuencia. Las ideas principales que se pretendieron recuperar y que quedaron plasmadas fueron:

- Los problemas en los que para resolver tengo que sumar muchas veces el mismo número son problemas de multiplicación.
- Para escribir una multiplicación debo usar el signo \times y debo escribir cuántas veces sumo el mismo número.
- En los problemas de multiplicación, uno de los números me dice cuántas veces debo sumar al otro.

Además, la maestra formuló un breve repaso de las actividades que realizaron y lo expresó de la siguiente manera:

“Cuando empezamos a trabajar, lo primero que hicimos fue jugar al juego de los astronautas, ¿se acuerdan? Ahí ustedes tuvieron que pensar cuántos astronautas necesitaban para llenar una determinada cantidad de naves. Fue la primera vez que analizamos que a veces tenemos que sumar muchas veces un mismo número. Luego resolvimos muchos problemas, vimos que en algunos también sumábamos muchas veces el mismo número y en otros no. En los que sumábamos muchas veces el mismo número, ¿eran problemas de qué? Busquen en sus cuadernos la conclusión a la que llegamos después de haber trabajado con los problemas”.

⁴Se trata de una secuencia que propone una primera interacción con situaciones multiplicativas. Plantea un juego de anticipación de un cálculo de tipo multiplicativo que los alumnos luego tienen la posibilidad de verificar empíricamente. Se utilizan palitos de helado (como las naves) y tapitas (astronautas). La docente les va presentando problemas en los que los alumnos deben averiguar cuántos astronautas necesitan para determinada cantidad de naves. Luego de haber elaborado una respuesta, la docente les da los materiales para que los alumnos puedan verificar su anticipación. Ver Anexo 1.

A continuación informó en qué fecha se elaboró esa conclusión y fue pasando por los bancos ayudando a encontrarla en los cuadernos para luego leerla en voz alta:

La multiplicación

Los problemas en los que se puede sumar muchas veces el mismo número se llaman problemas de multiplicación. La operación de **multiplicación** se representa con el signo \times .

Por ejemplo, 8×6 se lee ocho por seis, y quiere decir 6 veces el número 8 u 8 veces el número 6.

Seguidamente recuperó la diferencia entre escrituras como $7+4$ y 7×4 , tanto en cómo se leen esos cálculos como también para poder identificar qué tipo de problemas permite resolver cada uno.

Más adelante planteó:

“Otra actividad que hicimos fue jugar a la minigeneral, en la que también teníamos que sumar muchas veces el mismo número cuando sacábamos dados con las caras iguales. Además jugamos a la Guerra de cartas y pudimos ver que para una suma de números iguales siempre puedo escribir una multiplicación”.

Luego pidió a los niños que busquen en sus cuadernos la conclusión que habían elaborado después de haber jugado a la **Guerra de cartas**⁵ y preguntó cuáles eran los ejemplos que quedaron escritos. Recuperaron la siguiente idea:

$20=5+5+5+5$ es igual a 4×5 pero para la suma $8+6+5$ no se puede escribir una multiplicación.

Más tarde propuso volver sobre un problema que ya habían resuelto para seguir pensando sobre la multiplicación. Lo anotó en el pizarrón y entregó una fotocopia a cada niño con ese mismo enunciado.

⁵Se trata de un juego similar al Juego de la guerra en el que los alumnos tiran cada uno una carta y el número mayor gana. Las cartas son de tres tipos diferentes: algunas tienen multiplicaciones (3×4 ; 7×3), otras números (20 ; 21) y otras sumas de números iguales ($3+3+3+3$; $7+7+7$).

Marcá los cálculos que sirven para resolver el problema:

Julián compró 6 bolsitas con 5 caramelos en cada una. ¿Cuántos caramelos tiene en total?

$6+5 = 11$

$6+5+5+5+5+5+5=36$

$5+5+5+5+5+5=30$

Luego de dar unos minutos para que lo resolvieran, analizaron cada cálculo retomando una idea que ya había circulado semanas anteriores: “en ese problema, el 6 indica la cantidad de veces que se suma el 5”. También buscaron las razones por las cuales podían descartar las sumas $5+6$ y $6+5+5+5+5+5+5$ e identificaron “dónde estaba el 6 en la cuenta $5+5+5+5+5+5$ ”.

Finalmente se formularon las siguientes ideas:

- En los problemas de multiplicación, uno de los números del problema dice cuántas veces hay que sumar el otro número, pero no aparece en la suma.
- No se pueden sumar los dos números que están en el problema porque son cosas distintas, uno representa bolsitas y el otro, caramelos.

A continuación fue entregada una nueva fotocopia a cada niño para pegar en sus respectivos cuadernos retomando esas conclusiones:

En los problemas de multiplicación, uno de los números del problema me dice cuántas veces debo sumar el otro número.
Por ejemplo, en el problema de las bolsitas, el **6** me dice cuántas veces debo sumar el número **5**: $5+5+5+5+5+5$ o 6×5

Posteriormente, la maestra planteó que, para continuar con la multiplicación, deberían resolver la siguiente actividad de manera individual:

Con un lápiz de color, señalá las cuentas que te ayudan a resolver los problemas de abajo. Luego deberás resolverlos.

1 - Julián compró 4 bolsitas con 6 caramelos en cada una. ¿Cuántos caramelos tiene en total?

$4+6$

$6+6+6+6$

$4+6+6+6+6$

4×6

Respuesta: _____

2 – Violeta fue al quiosco y compró 7 chocolates, 5 chupetines y 3 caramelos. ¿Cuántas golosinas compró en total?

$$7+7+7$$

$$5 \times 3$$

$$7+5+3$$

Respuesta: _____

3 – Julia compró 2 cajas de alfajores. En cada caja vienen 10 alfajores. ¿Cuántos alfajores tiene en total?

$$2 \times 10$$

$$2+10$$

$$10+10$$

Respuesta: _____

Mientras los niños trabajaban, la maestra fue pasando por los bancos y realizando intervenciones particulares con cada uno de ellos para que pudieran comprender mejor las situaciones a resolver y así encontrar estrategias para hallar las respuestas.

Preguntas para orientar el análisis

- 1) ¿Propondrían a sus alumnos una actividad similar a la del relato que acabamos de presentar? Si es así, ¿con qué finalidad la harían?
- 2) En la Situación 2 se describen distintos tipos de tarea que se llevaron a cabo en las clases de matemática. Les pedimos que:
 - Los sistematicen realizando un punteo
 - Identifiquen cuáles de ellos reconocen en sus propias prácticas
 - Expliciten la finalidad en cada caso
- 3) ¿Qué otras situaciones de evocación les parece que podrían llevarse a cabo en segundo grado?

IV) Análisis de las Progresiones de los aprendizajes y propuestas de actividades: Cálculo mental de resta

Les proponemos analizar unas páginas del documento *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática*⁶ en el que se aportan ideas para orientar la enseñanza para el eje **Suma y resta. Estrategias de cálculo** 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 es esperable 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 Suma y resta. Estrategias de cálculo

Las progresiones referidas a la suma y la resta se han organizado en dos partes: **Resolución de diversos tipos de problemas y Estrategias de cálculo.**

La parte de **Estrategias de cálculo** abarca la construcción de un repertorio aditivo y sustractivo de cálculos memorizados y, luego, su utilización para resolver otros con cantidades muy próximas. Se incluyen las diferentes estrategias de cálculo mental que se desarrollan a partir de componer y descomponer cantidades con apoyo en las propiedades del sistema de numeración, así como también la exploración de estrategias para realizar cálculo mental estimativo. En los niveles más avanzados, se inicia el uso de variados algoritmos para sumar y restar conservando la decisión del alumno sobre qué anotar.

Tanto en **Resolución de diversos tipos de problemas** como en **Estrategias de cálculo**, vale señalar que no todos los aspectos involucrados están presentes en los cuatro niveles.

⁶De *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática* (2017) Versión preliminar. GCBA. Disponible en: <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/413/download>.

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

Es necesario aclarar también que la distinción entre **Resolución de diversos tipos de problemas** y **Estrategias de cálculo** se realiza solo con el fin de organizar la presentación de la información sobre la progresión esperable, pero son dos asuntos que están completamente relacionados en la enseñanza. Estos dos aspectos se abordan de manera simultánea a la hora de programar el trabajo en el aula. Las estrategias utilizadas por los alumnos se relacionan con el tipo de problema presentado y no avanzan de manera paralela para cada tipo de situación. Un niño puede utilizar estrategias de cálculo mental, apoyándose en cálculos que tiene memorizados para resolver problemas de “quitar” o “agregar”, pero, sin embargo, frente a problemas más complejos y menos “transparentes”, como aquellos que ponen en juego la comparación de cantidades para determinar su diferencia, es probable que realice, en las primeras aproximaciones, procedimientos más ligados al conteo o sobreconteo. Es necesario, por eso, un trabajo de enseñanza que avance sobre la relación entre problemas y procedimientos de cálculo.

Estrategias de cálculo

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Resuelve problemas de suma y resta con cantidades menores a 10 o 15, por medio de: <ul style="list-style-type: none"> • conteo: con dedos, con la representación gráfica en dibujos o marcas, o usando objetos. Representa ambas cantidades y cuenta todo para determinar la cantidad total en la suma y tacha, o cuenta para atrás, en la resta; • sobreconteo en el caso de la suma y desconteo⁷ en el caso de la resta. <p><i>Por ejemplo:</i> <i>Para hacer $14 + 10$, empieza a contar desde el 14 agregando diez y llega a 24. O para hacer $15 - 6$ cuenta para atrás desde el 15.</i></p>	Dispone de un conjunto de resultados memorizados o que puede recuperar u obtener con cierta facilidad: <p><i>Para la suma:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • sumas que dan 10, • sumas de número iguales hasta el 10, • cualquier número más 1, • cualquier número más 10, • sumas de números iguales redondos, • sumas de número redondos entre sí ($10 + 20$ o $30 + 50$, etc.) <p><i>Para la resta:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • cualquier número menos 1, • cualquier número menos 10, 	Dispone de un conjunto de resultados memorizados o que puede recuperar u obtener con cierta facilidad: <ul style="list-style-type: none"> • sumas que dan 100, • dobles de 100, 200, 300, etc., • sumas de números redondos entre sí hasta el 1.000 ($100 + 200$ o $300 + 500$, $100 + 50$, $250 + 250$, etc.), • restas de cualquier número de tres cifras menos 100, • restas de números redondos entre sí ($400 - 200$, $500 - 300$, etc.), • restas de 100 menos números redondos ($100 - 4$, $100 - 70$, etc.). 	Dispone de un conjunto de resultados memorizados o que puede recuperar u obtener con cierta facilidad: <ul style="list-style-type: none"> • sumas que dan 1.000, • dobles de 1.000, 2.000, 3.000, etc. • sumas como $1.000 + 500$, $2.500 + 2.500$, etc., • restas de cualquier número menos 1.000, • restas de 1.000 menos números redondos de tres cifras ($1.000 - 300$, $1.000 - 800$).

⁷Se denomina desconteo al conteo “para atrás” o “para abajo” en la serie numérica

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
Resuelve cálculos sencillos con cantidades menores a 10 o 15, presentados aisladamente (como $5 + 7$ o $6 - 4$): dibuja objetos o palitos y agrega o quita, cuenta y obtiene el resultado, o realiza sobreconteo, o desconteo.	<ul style="list-style-type: none"> • resta de números redondos entre sí ($40 - 20$, $50 - 30$, etc.), • restas de 10 menos dígitos ($10 - 4$, $10 - 7$, etc.). <p>En situaciones de exploración colectiva, los alumnos discuten la posibilidad de usar un cálculo memorizado para averiguar el resultado de otro cálculo de suma. Por ejemplo, para resolver $5 + 6$, un alumno sabe que $5 + 5 = 10$, de modo que $5 + 6$ será 11 sin la necesidad de contar de uno en uno. Obtiene los resultados de ciertos cálculos apoyándose en propiedades del sistema de numeración (por ejemplo $20 + 8 = 28$ o $56 - 6 = 50$). Usa, dibuja o imagina billetes de 10 y monedas de 1 para descomponer aditivamente los números tanto para resolver problemas como cálculos aislados. Por ejemplo, para hacer $13 + 22$, un alumno dibuja: un billete de 10 y 3 monedas de 1, y luego 2 billetes de 10 y 2 monedas de 1, a continuación, averigua el total contando de 10 en 10 y luego de 1 en 1.</p>	<p>Usa resultados memorizados o escritos de suma y resta para averiguar el resultado de otras sumas o restas. <i>Por ejemplo:</i> <i>Si $70 + 30 = 100$, ¿cuánto es $70 + 40$?</i> <i>Si $70 + 70 = 140$, ¿cuánto es $140 - 70$?</i> <i>Si $20 - 10 = 10$ ¿cuánto es $20 - 11$?</i></p> <p>Obtiene los resultados de cálculos apoyándose en resultados memorizados, en propiedades del sistema de numeración y en descomposiciones aditivas. <i>Por ejemplo, para resolver $501 + 201$ un alumno resuelve $500 + 200 = 700$ y luego agrega 2. En el caso de una resta, para resolver $85 - 29$, hace $85 - 20 - 9$.</i></p> <p>Realiza cálculos estimativos cuyos resultados sean, en un inicio, hasta 100 y luego hasta 1.000 aproximadamente. <i>Por ejemplo:</i> <i>$34 + 53$, ¿dará menos o más que 80?</i> <i>$340 + 534$, ¿dará más o menos que 800?</i></p>	<p>Usa esos resultados memorizados o escritos para averiguar el resultado de otros cálculos con números mayores. <i>Por ejemplo, para resolver $6.500 + 2.000$, un alumno parte de que $6.000 + 2.000 = 8.000$, entonces agrega 500.</i></p> <p>Obtiene los resultados de cálculos apoyándose en resultados memorizados, en propiedades del sistema de numeración y en descomposiciones aditivas. <i>Por ejemplo, para resolver $2.340 + 1.300$, un alumno hace $2.000 + 1.000 + 300 + 300 + 40$ o $2.000 + 1.000 + 340 + 300$, etc.</i></p> <p>Realiza cálculos estimativos cuyos resultados sean hasta 10.000 aproximadamente. <i>Por ejemplo:</i> <i>$3.489 + 5.376$, ¿dará más o menos que 8.000? ¿Y que 10.000?</i></p> <p>En el intercambio grupal del aula, se espera que los alumnos puedan analizar la relación con el valor posicional identificando en las escrituras de los números miles, cienes, dieces y unos con o sin dibujos de billetes y monedas.</p>

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3	NIVEL 4
		En el intercambio grupal del aula, se espera que los alumnos puedan analizar la relación con el valor posicional identificando en las escrituras de los números cuáles son los cientos, dieces y unos, usando o no billetes y monedas.	Resuelve sumas y restas usando algoritmos (cuentas verticales) escribiendo o no cálculos parciales intermedios y anotando o no marcas o números que indiquen agrupamientos.
		Resuelve sumas usando algoritmos (cuentas verticales ⁸), escribiendo o no cálculos parciales intermedios y anotando o no marcas o números que indiquen agrupamientos.	En el intercambio grupal, se espera que puedan comparar diferentes notaciones y composiciones y descomposiciones y su relación con el valor posicional.
		En el intercambio grupal, se espera que puedan comparar diferentes notaciones y composiciones y descomposiciones y su relación con el valor posicional.	

Preguntas de análisis

- a) En el Nivel 2 se plantea la relevancia de disponer de un conjunto de resultados memorizados para el caso de la resta. Discutan por qué les parece que se realiza este planteo. ¿Qué otros resultados memorizados consideran importante trabajar?
- b) En las progresiones se señalan avances en dos cuestiones diferentes: por un lado, en la sistematización de un repertorio de cálculo y, por otro lado, en la posibilidad de saber usar esos cálculos sencillos para otros más complejos. Identifiquen en qué se diferencian estos aprendizajes.

⁸El cálculo algorítmico –en el que se opera en columnas– es el que se realiza siguiendo una serie de pasos preestablecidos, en un orden determinado, independientemente de los datos, que garantiza alcanzar un resultado en un número finito de pasos.

c) 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.

d) En los niveles 3 y 4 se plantea el uso de algoritmos de suma y resta (cuentas verticales) escribiendo o no cálculos parciales intermedios y anotando o no marcas o números que indiquen agrupamientos. Les proponemos pensar ejemplos de esos cálculos parciales intermedios o de aquellas marcas que los alumnos podrían realizar.

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. (...) Por supuesto, se asume que 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, lo que implica que, frente a una misma secuencia de enseñanza, algunos alumnos habrán alcanzado un nivel y otros, otro diferente. Este material busca ser un punto de apoyo para la escuela y los maestros en su tarea de organizar y reorganizar las propuestas de trabajo específicas para todos los niños, con especial atención a aquellos alumnos que precisan nuevas intervenciones docentes para avanzar hacia los aprendizajes esperados».

Les proponemos ahora analizar algunas propuestas de enseñanza que tienen como propósito hacer avanzar los conocimientos numéricos de los niños relativos al cálculo de resta y que pueden ser desarrolladas en segundo grado. Las mismas están basadas en el documento ***Quitar, retroceder, comparar, completar. Propuestas para la enseñanza de la resta, elaborado en el marco del Programa de Aceleración.***⁹

1- El patio de baldosas

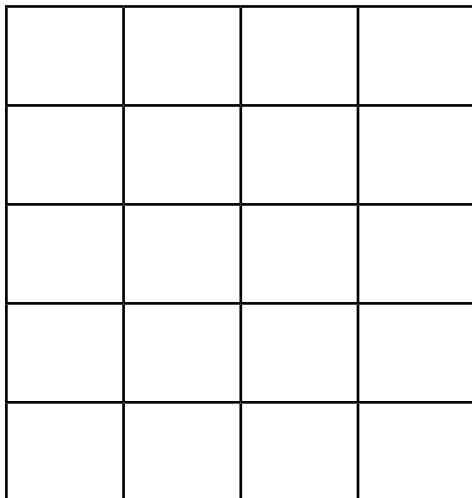
Con este juego se comienza un primer trabajo específico sobre cálculo de resta con número pequeños. El repertorio trabajado es la resta de dígitos entre sí hasta el 6.

Materiales:

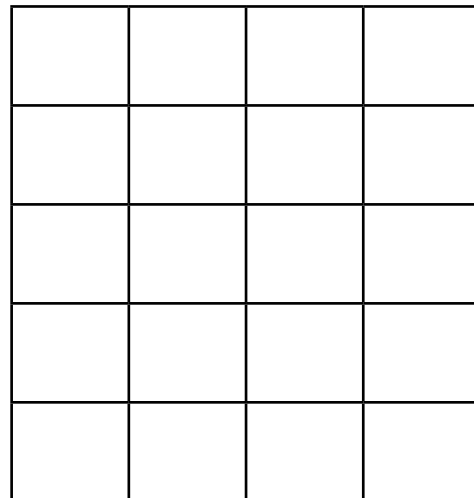
- Dos dados por pareja de jugadores.
- Un tablero por pareja donde cada jugador va a elegir su patio de baldosas.

⁹ Etchemendy, Mercedes. (2017) *Quitar, retroceder, comparar, completar. Matemática. Programa de Aceleración.* GCBA.

PATIO 1



PATIO 2



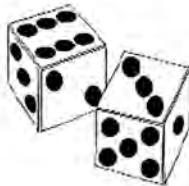
Como se juega:

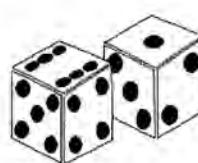
- Se juega de a dos. Cada jugador elige un patio (el 1 o el 2) para ir avanzando. Se avanza pintando las baldosas.
- Cada uno a su turno tira dos dados. Se resta el número menor al número mayor. Se pinta la cantidad de baldosas que indica ese resultado.
- Gana el jugador que pinta primero su patio.

2- Para hacer después de jugar varias veces

Anotá, debajo de cada par de dados, cuántas baldosas hay que pintar en cada caso.









3- Restas de números muy chicos en escalera...

$7 - 1 =$	$6 - 1 =$	$5 - 1 =$	$4 - 1 =$	$3 - 1 =$
$7 - 2 =$	$6 - 2 =$	$5 - 2 =$	$4 - 2 =$	$3 - 2 =$
$7 - 3 =$	$6 - 3 =$	$5 - 3 =$	$4 - 3 =$	$3 - 3 =$
$7 - 4 =$	$6 - 4 =$	$5 - 4 =$	$4 - 4 =$	
$7 - 5 =$	$6 - 5 =$	$5 - 5 =$		
$7 - 6 =$	$6 - 6 =$			
$7 - 7 =$				

¿Qué pasa con el resultado cada vez que voy restando un número más grande?

4- Resolvé estas restas y fijate si encontrás un truco para hacerlas más rápido:

$84 - 4 =$	$45 - 5 =$	$109 - 9 =$	$120 - 20 =$
$56 - 6 =$	$67 - 7 =$	$136 - 36 =$	$230 - 30 =$

5- Pensando en otras restas: restas fáciles y restas más difíciles

a- Te presentamos aquí varias restas. Miralas un rato, tené en cuenta que no hace falta que las resuelvas todas, solo resolvé las que te parezcan más fáciles.

$7 - 5 =$	$10 - 5 =$
$18 - 8 =$	$37 - 7 =$
$54 - 19 =$	$124 - 1 =$
$96 - 6 =$	$78 - 59 =$
$58 - 8 =$	$76 - 48 =$
$12 - 6 =$	$60 - 30 =$
$10 - 5 =$	$19 - 18 =$
$457 - 2 =$	$235 - 37 =$

b. Hacé un listado abajo de qué restas resultaron más fáciles. Entre todos discutan por qué esas son más fáciles que las otras.

6- Muchas cuentas que dan 1

$7 - 6 =$

$9 - 5 =$

$34 - 27 =$

$45 - 44 =$

$67 - 66 =$

$67 - 65 =$

- a- Entre todas estas restas hay algunas que dan 1 de resultado, buscalas y marcalas:
b- Escribí algunas cuentas que dan de resultado 1.

7- Sumar y restar 1 a los números a veces es Fácil pero otras veces, no tanto. Aquí aparecen muchas sumas y restas usando 1.

- a- Resolvelas y después decidí cuáles te parecen un poco más difíciles y cuáles no.
b- Marcá las más difíciles con una cruz.

$14 - 1 =$

$56 - 1 =$

$60 - 1 =$

$100 + 1 =$

$100 - 1 =$

$68 - 1 =$

$80 - 1 =$

$80 + 1 =$

$200 - 1 =$

$399 + 1 =$

$50 - 1 =$

$500 - 1 =$

$180 - 1 =$

$201 - 1 =$

$400 - 1 =$

8- Sumas incompletas

ADIVINANZAS CON NÚMEROS USANDO LA CALCULADORA...

- a- ¿Qué número hay que agregarle a 8 para que me dé 16?
b- ¿Qué número hay que agregarle a 70 para que me dé 79?
c- ¿Qué número hay que agregarle a 20 para que me dé 28?

9- Otras sumas incompletas

Acá van varias sumas a las que les falta uno de los números. Son sumas en las que hay que encontrar “qué número hay que agregar para encontrar el otro”, ¿te animás a completarlas?

$4 + \dots = 10$

$40 + \dots = 100$

$5 + \dots = 10$

$50 + \dots = 100$

$7 + \dots = 10$

$70 + \dots = 100$

$9 + \dots = 10$

$90 + \dots = 100$

10- Un juego de cartas para armar números que terminan en cero (números “redondos”)

Materiales:

- Un mazo de cartas del 1 al 9 para cada jugador.
- 18 tarjetas con números para el equipo que jugará junto, con los números: 16, 18, 21, 24, 32, 37, 43, 49, 51, 54, 65, 68, 72, 77, 85, 89, 93 y 96.

Como se juega:

- Se juega de a 3 o 4 jugadores.
- Se arma una pila con las tarjetas con números y se pone boca abajo.
- Se juntan todos los mazos de cada jugador, se mezclan y se reparten tres a cada uno. Con las que sobren se arma otra pila y se pone en el centro de la mesa.
- El jugador que inicia la partida da vuelta una de las tarjetas con números. Si puede armar un número con cero (un número redondo) **sumando o restando** una de las cartas que tiene en la mano, se queda con esa carta y con la tarjeta del número y las guarda a un costado. Si no le sirve ninguna de sus cartas para armar un número redondo, entonces roba una del mazo. **Si le sirve**, hace lo que se señaló antes. **Si no le sirve**, pasa el turno al siguiente jugador.
- El jugador que sigue puede usar la tarjeta que quedó sin levantar o sacar una nueva.
- Ganá el jugador que se queda primero sin cartas en la mano.
- Fijate en cada caso y redondeá, cuando sea posible, la carta (sumando o restando) que serviría para armar un número redondo. ¿Hay más de una posible?

Número	Cartas		
43	5	8	3
76	2	6	4
85	9	3	5
28	7	8	4
57	8	5	4
89	8	1	9

11- Sumas y restas para armar números redondos

$63 + \dots = 70$

$38 - \dots = 30$

$67 + \dots = 70$

$23 - \dots = 20$

$72 + \dots = 80$

$45 - \dots = 40$

12- Sumas y restas para completar números redondos más grandes

$45 + \dots = 100$

$128 - \dots = 100$

$65 + \dots = 100$

$157 - \dots = 100$

$85 + \dots = 100$

$171 - \dots = 100$

13- ¡Sumas que ayudan a restar!

Resolvé las restas usando la información que da la suma.

- a- Si $30 + 30 = 60$, ¿cuánto es $60 - 30$?
- b- Si $50 + 50 = 100$, ¿cuánto es $100 - 50$?
- c- Si $80 + 80 = 160$, ¿cuánto es $160 - 80$?
- d- Si $100 + 100 = 200$, ¿cuánto es $200 - 100$?
- e- Si $40 + 60 = 100$, ¿cuánto es $100 - 60$?
- f- Si $40 + 40 = 80$, ¿Cuánto es $80 - 40$ =?

14- Un truco que ayuda a restar..

De esta suma...	Una resta	otra resta
$7 + 8 = 15$	$15 - 8 =$	$15 - 7 =$
$10 + 9 = 19$		
$7 + 9 = 16$		
$50 + 40 = 90$		

Saber una suma ayuda a restar, ¿qué restas podemos saber a partir de estas sumas?

15- Completá este cuadro con las sumas que te pueden ayudar

RESTAS	SUMA QUE AYUDA PARA RESOLVER LA RESTA
100 - 50	
100 - 40	
100 - 20	
400 - 200	
800 - 400	
160 - 80	

PARA ESAS RESTAS...

16- Muchos cálculos usando el 10

- a- Si en un tablero de números arrancás desde el casillero número 95 y vas retrocediendo de 10 en 10, ¿en qué números vas cayendo?
- b- Escribí a continuación los números en los que fuiste cayendo.

¿Qué sucede cuando a los números les restamos 10?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	32	42	43	44	45	46	47	48	49
50	33	52	53	54	55	56	57	58	59
60	34	62	63	64	65	66	67	68	69
70	35	72	73	74	75	76	77	78	79
80	36	82	83	84	85	86	87	88	89
90	37	92	93	94	95	96	97	98	99
100	38	102	103	104	105	106	107	108	109
110	39	112	113	114	115	116	117	118	119
120	40	122	123	124	125	126	127	128	129

- c- Y si arrancás del 86 y vas retrocediendo de 10 en 10, ¿en qué números caés?
- d- Resolvé estas restas. Si necesitás, podés usar el cuadro de números de arriba.

$40 - 10 =$

$60 - 10 =$

$100 - 10 =$

$20 - 10 =$

$70 - 10 =$

$46 - 10 =$

$76 - 10 =$

$26 - 10 =$

$87 - 10 =$

$99 - 10 =$

17- Ideas para restar números redondos

$70 - 10 =$

$71 - 10 =$

$78 - 10 =$

$70 - 20 =$

$71 - 20 =$

$78 - 20 =$

$70 - 30 =$

$71 - 30 =$

$78 - 30 =$

$70 - 50 =$

$71 - 50 =$

$78 - 40 =$

$70 - 60 =$

$71 - 60 =$

$78 - 50 =$

$70 - 70 =$

$71 - 70 =$

$78 - 60 =$

Preguntas para orientar el análisis

- 1) ¿Qué repertorio de cálculo de resta es posible construir con estas propuestas?
- 2) ¿Modificarían el orden de las actividades? Si es así, expliquen qué cambiarían y cuáles son las razones que los llevan a realizar esos cambios.
- 3) ¿Qué conclusiones podrían quedar registradas en carteles y en los cuadernos luego de trabajar con estas propuestas?
- 4) ¿Por qué consideran que se incluye el trabajo con sumas incompletas en una secuencia pensada para enseñar estrategias de resta?

V) 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.¹⁰

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*¹¹, 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 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».¹²

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

¹⁰ Recomendamos leer las páginas 318 a 328 del Diseño Curricular Primer Ciclo. GCBA.

¹¹ GCBA, *Los niños, los maestros y los números* (1996) Desarrollo Curricular.

¹² *Ibid*, página 49.

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 currículum 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.

Marca en este problema solo los datos que sirven para responder la pregunta.

Cecilia tiene 5 hermanos y su mamá que tiene 36 años le regaló \$2 para comprarse caramelos. Su tío, que tiene 40 años, le regaló \$ 5 más. ¿Cuánto dinero tiene Cecilia para comprar caramelos?

La pregunta que hay que responder

A veces en el problema hay varios datos pero solo algunos sirven para responder la pregunta. Por ejemplo, los años de la mamá y del tío y la cantidad de hermanos ¿te sirven para responder la pregunta? Es posible entonces, que haya datos que no necesites.

En estos enunciados faltan datos para resolver el problema.

a. Hoy es el cumpleaños de Mariela. Para su fiesta la mamá compró 50 empanadas de carne y 50 de jamón y queso. Fueron todos los amigos de la escuela ¿Cuántos años cumple Mariela?

¿Qué dato falta para responder la pregunta del problema?

Marcalo con una cruz.

☐

El precio de las empanadas

☐

La cantidad de invitados

☐

El año en que nació Mariela

b. Para una fiesta María compró 4 docenas de facturas. ¿Cuánto gastó?

¿Que dato falta para responder la pregunta del problema?

Mácalo con una cruz.

☐

El precio de la docena de facturas

☐

La cantidad de invitados a la fiesta

☐

El dinero que llevaba María

En los problemas hay que buscar primero si tengo todos los datos que necesito para responder la pregunta.

Las preguntas

Como dijimos, los problemas tienen algo para averiguar que muchas veces aparece en forma de pregunta.

A continuación aparecen enunciados a los que les faltan las preguntas. Piensa y escribe una pregunta para cada uno.

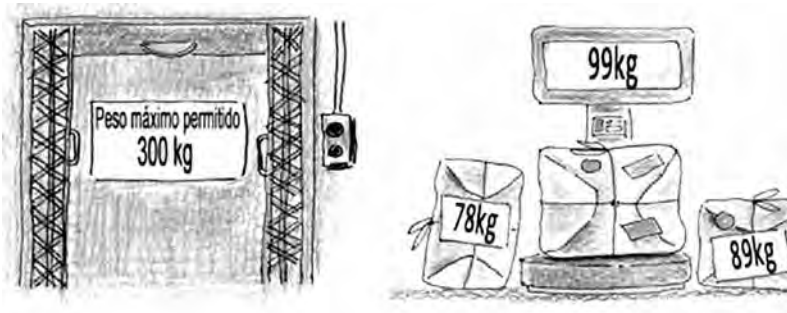
a. En la clase de 4º hay 12 varones y 15 mujeres.

b. Juan compró facturas por \$ 12 y un pan dulce por \$ 8.

c. Cecilia compró tres libros iguales por \$ 15. Pagó con \$ 20.

Resolvé los siguientes problemas

a- ¿Pueden subir al ascensor los tres paquetes al mismo tiempo?



b- ¿Puede el camión cargar los dos paquetes juntos para transportar?

**Preguntas para orientar el análisis**

1. ¿Cuáles les parece que podrían ser los propósitos de cada una de estas situaciones?
2. ¿Les resultan viables para realizar con sus alumnos? ¿Les realizaría alguna modificación?
3. ¿Qué conclusiones podrían elaborarse con los alumnos a partir de estas propuestas?
4. Compartan otras actividades que ustedes realizan con la intención de trabajar el tratamiento de la información.

VI) 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 el trabajo con la resta se encuentra señalado 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.

SEGUNDO GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL I

MARZO-ABRIL

MAYO-JUNIO-JULIO

AGOSTO-SEPTIEMBRE-1º OCTUBRE

2 OCTUBRE-NOVIEMBRE-DICIEMBRE

Números hasta el 199.
Lectura, escritura y comparación de números.
Lectura y escritura de números más grandes: por ejemplo, de teléfono, años, etc.
Escala de 2, 5 y 10.
Uso de billetes para armar cantidades apelando a la descomposición y composición de números.

Números hasta 999.
Serie numérica: lectura, interpretación y orden de números escritos.
Elaboración de escalas de 2 en 2 y de 3 en 3.
Análisis del valor posicional en el contexto de los billetes. Relación entre cientos, decenas y unos.

Escala de 10 en 10 hasta 1.000.
Análisis del valor posicional en diferentes contextos (billetes, juegos de puntería, calculadora).
Relación entre cientos, decenas y unos.

Exploración de regularidades de números grandes.
Escritura y lectura de números de más cifras.

Problemas sencillos de sumas y restas (agregar, quitar, reunir, avanzar y retroceder)
Cálculos mentales “fáciles” de sumas y “restas”; por ejemplo: 2+2; 5+5; 10+8; 23-3; 45-5; etc.
Ampliación del repertorio de sumas y restas.

Problemas de sumas y restas: ampliación a sentidos más complejos como la búsqueda del complemento.
Cálculo mental: cuentas que dan cien, sumas y restas de números redondos de tres cifras, etc.
Estrategias de cálculo y selección del recurso resolutivo de acuerdo con los números involucrados: cálculo mental, calculadora, descomposiciones sucesivas, etc.
Algoritmo de la suma Dobles y mitades: construcción de un repertorio memorizado.

Sumas y restas de números naturales hasta tres cifras. Análisis y comparación de diferentes procedimientos.
Resolución de problemas proporcionales usando diferentes procedimientos. Problemas multiplicativos de organizaciones rectangulares.
Introducción del signo x.
Diferenciación de problemas de suma y problemas de multiplicación.
Inicio en la construcción de un repertorio memorizado de cálculos multiplicativos.

Relación entre escrituras aditivas (sumas reiteradas) y multiplicativas para resolver un problema. Resolución de algunos problemas de reparto, equitativo y no equitativo.
Resolución de problemas de partición. Análisis y comparación de diferentes procedimientos (dibujos, sumas, restas, etc.)
Resolución de problemas que implican diferentes procedimientos y diferentes operaciones de variada complejidad.
Construcción y uso de variadas estrategias de cálculo (mental, aproximado, con calculadora) de acuerdo con la situación y con los números involucrados.
Cálculo mental de resta. Comparación de diferentes estrategias. Algoritmo de la resta.

Interpretación de planos sencillos.
Estudio de relaciones espaciales por medio de un plano. Puntos de referencia.

Medidas de longitud no convencionales y convencionales (metro y centímetro).
Uso de unidades de medida: gramo, kilo y litro. Uso de la regla para medir. Relaciones entre metro y centímetro, y entre kilos y gramos.

Copiado en papel cuadrado de triángulos, rectángulos, cuadrados, rombos y dibujos que combinen esas figuras.
Reconocimiento de figuras geométricas de acuerdo con sus características. Uso del vocabulario geométrico.

Cuerpos geométricos: esfera, cilindro, cono, cubo, prisma rectangular, pirámide rectangular. Análisis de un cuerpo a partir de sus características geométricas.
Lectura de la hora e interpretación de códigos de relojes variados: digitales, relojes de aguja, etc.

SISTEMA DE NUMERACIÓN

OPERACIONES (TIPOS DE PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS DE CÁLCULO)

- Regularidades del sistema de numeración - exploración de números de distinta cantidad de cifras.
- Relaciones entre números: estar entre, uno más que, uno menos que, 10 más que, etc.

- Cálculo mental de suma (repertorio ya conocido, por ejemplo sumas que dan 10 - dobles de una y de dos cifras - redondos más dígitos- desarmado de números en redondos más dígitos).

- Problemas para contar, comparar y ordenar colecciones. Comparar estrategias.
- Organizar subcolecciones (agrupamientos, configuraciones) para facilitar el conteo y la comparación de grandes colecciones.
- Problemas con escalas ascendentes y descendentes (de 10, 20, 50, 100, a partir de cualquier n°).
- Números hasta 1000 aproximadamente: leer y escribir.
- Ordenar y comparar números de 2 y 3 cifras.

- Problemas suma y resta. Sentidos: agregar, avanzar, juntar, quitar, retroceder, etc. Comparar procedimientos: conteo, recursos materiales, dibujos, sobreconteo, cálculo.
- Cálculo mental: suma y resta, memorización - dobles de una y de dos cifras - redondos más dígitos- desarmado de números en redondos más dígitos) suma de decenas y centenas (números redondos), complemento a 100, suma y resta de múltiplos de 5, resta de decenas menos dígitos.
- Usar cálculos conocidos y propiedades de operaciones para resolver otros.
- Sumas y restas - resolver con distintas estrategias. Explicitarlas y compararlas.

- Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora .
- Descomposición aditiva: suma de decenas o centenas más dígitos.
- Uso de la calculadora - para diferentes recursos de cálculo.

- Problemas suma y resta. Nuevos sentidos: problemas de diferencia o complemento. Comparar distintas estrategias.
- Dobles y mitades.

- Lectura escritura y comparación de números de 3 cifras
- Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora

- Problemas suma y resta. Nuevos sentidos: búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación.
- Algoritmo convencional de suma. Comparación con otros algoritmos.
- Dobles y mitades: cálculos y problemas
- Cálculo aproximado: estrategias y problemas (en los que no es necesario un cálculo exacto).

- Lectura escritura y comparación de números de 3 cifras
- Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora

- Problemas suma y resta. Nuevos sentidos: búsqueda del estado inicial, incógnita en la transformación
- Algoritmo convencional de suma. Comparación con otros algoritmos.
- Dobles y mitades: cálculos y problemas
- Cálculo aproximado: estrategias y problemas (en los que no es necesario cálculo exacto).
- Repertorio de cálculo de resta (resta de redondos menos dígito - restas de bidígitos menos 10 y menos redondos - restas de redondos entre sí).

CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE

SISTEMA DE NUMERACIÓN

OPERACIONES (TIPOS DE PROBLEMAS Y ESTRATEGIAS DE CÁLCULO)

VIENE DE PÁGINA ANTERIOR

- Regularidades del sistema de numeración - exploración de números de distinta cantidad de cifras.
- Relaciones entre números: estar entre, uno más que, uno menos que, 10 más que, etc.

- Problemas multiplicación - relaciones de proporcionalidad directa.
- Análisis de semejanzas y diferencias entre los problemas de suma y multiplicación: sentidos, cálculos y escrituras. Uso del signo x.
- Problemas de resta y cálculo mental de resta
- Repertorio de cálculos de resta: resta de redondos menos dígito - restas de bidígitos menos 10 y menos redondos - restas de redondos entre sí, resta de redondos de tres cifras entre sí - resta de cualquier número (bidígito y de tres cifras) menos redondos de dos y tres cifras.

- Uso de descomposición aditiva de números para resolver cálculos de multiplicación.
- Problemas con organizaciones rectangulares.
- Tablas de proporcionalidad – construcción y análisis de relaciones numéricas multiplicativas: el doble de multiplicar x 2 es multiplicar x 4, etc.
- Relación entre la suma y la resta, problemas de complemento y diferencia.
- Cálculo de resta: discusión de estrategia de resta. Análisis de las peculiaridades del cálculo de resta y sus diferencias con el cálculo de suma.

- Análisis del valor posicional: Problemas con billetes y con la calculadora

- Cálculo de resta: discusión de estrategias de resta. Análisis de las peculiaridades del cálculo de resta y sus diferencias con el cálculo de suma.
- Problemas de resta.

- Algoritmo convencional de resta.
- Problemas de reparto y partición - Distintos procedimientos: dibujos, conteo, sumas o restas reiteradas.

- Problemas de reparto y partición - Distintos procedimientos: dibujos, conteo, sumas o restas reiteradas.

SEGUNDO GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL II

SISTEMA DE NUMERACIÓN Y OPERACIONES TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	GEOMETRÍA	MEDIDA	ESPACIO
<div>• Problemas que involucren la interpretación y utilización de la información.</div>	<div>• Identificación de una figura entre otras a partir de características: número de lados; lados curvos y rectos, igualdad de los lados, etc. Vocabulario específico: lados, vértices, diagonales. • Problemas: dibujo y reproducción de figuras en hoja cuadriculada usando regla.</div>		

SEGUNDO GRADO-PLANIFICACIÓN ANUAL II

SISTEMA DE NUMERACIÓN Y OPERACIONES TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN		GEOMETRÍA	MEDIDA	ESPACIO
<div>VIENE DE PÁGINA ANTERIOR</div> <div>• Problemas que involucren la interpretación y utilización de la información.</div>			<div>• Medición de longitud. • Uso de unidades de medida no convencionales (pasos, hilos) y convencionales (m, cm) con instrumentos variados incluyendo los de uso social (regla, centímetro, cinta métrica). • Estimar o tomar una medida efectiva. Problemas. • Determinar la unidad de medida adecuada según el objeto a medir. • Uso de la regla para medir.</div>	
SEPTIEMBRE			<div>• Medición de peso y capacidad. • Reflexión sobre el uso de diferentes instrumentos (balanzas, vasos medidores, etc.). • Estimar o tomar una medida efectiva. Problemas. • Determinar la unidad de medida adecuada según el objeto a medir.</div>	
				<div>• Problemas que exijan la utilización de filas y columnas para la determinación de ubicaciones. • Problemas que requieran la interpretación y elaboración de un lenguaje para comunicar la ubicación de personas y objetos, o para comunicar recorridos. • Problemas que requieran la interpretación de planos para comunicar posiciones o trayectos.</div>

AGOSTO

OCTUBRE

NOVIEMBRE

Anexo 1

Secuencia Naves espaciales

Se trata de una secuencia que plantea una primera interacción con situaciones multiplicativas. La secuencia plantea un juego de anticipación de un cálculo de tipo multiplicativo que los alumnos tienen luego posibilidad de verificar empíricamente.

Previo a esto será interesante proponerles situaciones en las que se sumen ambas cifras o se multipliquen, del estilo:

1. Para entretenerse mientras espera a su mamá, Eduardo cuenta los autos que ve. Ya pasaron 8 autos de color rojo y 4 verdes. ¿Cuántos autos vio pasar?
2. En cada una de las páginas de su álbum, Tamara pegó 8 estampillas de colección. Tiene 4 páginas completas. ¿Cuántas estampillas pegó?
3. La mamá de Agustín quiere armar bolsitas con juguetes para el cumpleaños de su hijo. Tiene que completar 7, con 4 juguetes por bolsita. ¿Cuántos juguetes tiene que comprar?
4. La bibliotecaria pidió a los alumnos que no se olviden de devolver los libros que ya leyeron. Los chicos de 1º grado devolvieron 7 libros y los de 2º, devolvieron 4 ¿Cuántos libros devolvieron en total?

La idea al terminar de analizar estos problemas es poder llegar a la conclusión que en algunos de los problemas anteriores se suma siempre el mismo número y, en otros, no. Los problemas en los cuales se suma siempre el mismo número, por ejemplo $8+8+8+8$, se llaman problemas de multiplicación.

Es probable que aparezca de algún nene el signo X, entonces puede plantearse que se puede escribir de otra manera: $8+8+8+8+8=4 \times 8$ y se lee cuatro por ocho.

Las naves espaciales

Primera etapa

Materiales: palitos de helado (que serán las naves espaciales) y tapitas de gaseosa (que serán los astronautas).

La maestra reparte a cada grupo una cierta cantidad de naves espaciales. A cada grupo le da una cantidad distinta (dentro del rango 4-7) y les informa que en cada nave viajan 3 astronautas. Los niños tienen que calcular la cantidad de astronautas que

necesitarán. Una vez hecho el cálculo le solicitan por escrito a la maestra la cantidad de astronautas para colocar en las naves. La maestra les da la cantidad solicitada en el papel y los niños deben ubicar los tres astronautas por nave. Si sobran o faltan, analizan en qué se equivocaron.

Observemos que la situación de cálculo es una situación multiplicativa en el sentido de que deben sumar el número 3 tantas veces como naves tengan. Al tener las naves en su mesa, pueden apelar a ellas para realizar el control: es decir pueden ir sumando de a tres e ir descartando las naves ya contadas. Se juega dos o tres veces. En cada jugada la maestra cambia a cada grupo la cantidad de naves que tienen. Si los niños siguen teniendo dificultades, se pueden repetir las jugadas.

Es probable que algunos nenes sumen la cantidad de naves más la cantidad de astronautas (por ejemplo, hacer $3+7$ en lugar de $7+7+7$. Es interesante tomar esto –y si no sale, proponerlo como una resolución posible de un nene– para volver a discutir que hay situaciones en las que se suman los números y otras en las que un número me indica la cantidad de veces que se repite el otro).

Segunda etapa

En esta etapa todos van a realizar el mismo cálculo. La maestra anuncia que todos van a tener 4 naves y que en cada nave viajarán 5 astronautas. Pero no les da las naves: de esta manera los niños deberán tener mayor control del cálculo que realizan. La maestra anota en el pizarrón que se trata de calcular cuántos astronautas necesitarán para 4 naves, si en cada una viajan 5 astronautas.

A medida que los grupos hacen el cálculo la maestra les da las naves y los astronautas para que verifiquen el cálculo.

Se realiza una puesta en común. Se analizan las formas de calcular que se pusieron en juego. Se anotan las distintas estrategias y los alumnos que se equivocaron relatan por qué se equivocaron.

Seguramente en el pizarrón quedarán escritas, entre otras, las siguientes estrategias:

Conteo de 5 en 5: 5, 10, 15, 20

$$5 + 5 + 5 + 5 = 10 + 10 = 20$$

Tercera etapa

La maestra propone ahora calcular cuántos astronautas se necesitarán si hay 6 naves y viajan 5 astronautas por nave. La idea fundamental es que algunos alumnos comenzarán el cálculo desde el inicio y otros aprovecharán el cálculo anterior. Esto será objeto de análisis en la puesta en común, para que circule como estrategia aunque no se exigirá que todos los niños la pongan en juego. Finalizada esta etapa, la maestra propondrá una tabla en la que se relacionan la cantidad de naves con la cantidad de astronautas, siempre con 5 astronautas por nave:

Cantidad de naves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cantidad de astronautas	5			20		30				

La maestra explica cómo está armada la tabla y les pide a los niños que completen la cantidad de astronautas, según sea la cantidad de naves que haya.

Una vez completada, se analizan distintas estrategias puestas en juego. La idea es empezar a mover algunas relaciones: cuando se agrega una nave, se agregan 5 astronautas; en 6 naves hay el doble de astronautas que en 3 naves, etc.

Cuarta etapa

La maestra plantea que van a trabajar con 4 astronautas por nave y también propone una tabla para que los niños completen

Cantidad de naves	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Cantidad de astronautas	4									

Luego se analizan diferentes relaciones y estrategias para completar.

Una vez completadas las tablas, la maestra puede presentar el signo \times (si aun no ha surgido en el grupo) y explica que, por ejemplo, 3 veces 4 es 3×4 .

Los niños verifican con la calculadora y usando la tecla \times , los resultados ya completados en la tabla. De esta manera, es probable que vayan entendiendo que 3×4 es una abreviatura de $4+4+4$.

Quinta etapa

La maestra propone un cálculo aditivo y los niños deben decir a qué situación corresponde, es decir a qué cantidad de naves y de astronautas por nave. Por ejemplo, si la maestra propone

$$6+6+6$$

Martín puso 4 astronautas en cada una de las 6 naves y quiere saber cuántos astronautas usó en total. ¿Con cuál o cuáles de las siguientes cuentas podría averiguarlo?

- $6+6+6+6 =$
- $4+4+4+4+4+4 =$
- $4+6 =$
- $4 \times 6 =$

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

89	Introducción
89	¿Quiénes somos? ¿Qué nos proponemos?
89	El área de Conocimiento del Mundo
91	La organización en bloques
92	Cómo organizamos el trabajo en el área
93	Cómo planificar el área
93	Algunos criterios generales
95	Una propuesta de planificación anual para 2º grado
96	Algunas consideraciones para evaluar
97	Secuencia para 2º grado
97	Portada: Cómo pensamos este tema de enseñanza
99	Hoja de ruta de la secuencia
101	Actividades de inicio
102	Actividades de desarrollo
115	Actividad de cierre
116	Otra alternativa al tema de enseñanza planteado
121	Bibliografía
122	La importancia de incluir situaciones de lectura y escritura con distintos propósitos
127	Planificar mirando todo el ciclo
129	Propuesta de planificación anual para el ciclo
129	Otros temas de enseñanza para los diferentes grados

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, p. 157).

El área de Conocimiento del Mundo está planteada como un área de áreas (Ciencias Naturales, Ciencia 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, el mismo 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 lo 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 al 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 6 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 conforman 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** posee contenidos de Ciencias Sociales y Educación Tecnológica; el bloque **Sociedades y Culturas** incluye 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

Para armar la planificación anual del grado sugerimos que el docente aborde cuatro o cinco temas de enseñanza: *“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 para planificar

- 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** tener en cuenta 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).

Una propuesta de planificación anual para 2° grado

	TEMA DE ENSEÑANZA / BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	SALIDAS
MARZO-ABRIL-MAYO	EL SISTEMA DE ILUMINACIÓN EN BS AS COLONIAL ----- -Pasado y presente -Trabajos y técnicas	PyP- En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política. A través del análisis de documentos, crónicas y restos materiales se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano. PyP- Las formas de hacer las cosas cambian a través del tiempo. En cada momento histórico coexisten elementos que fueron creados en distintas épocas. TyT- Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizan construcciones usando una gran variedad de materiales.	Durante esta secuencia será posible visitar el Museo Saavedra, el Museo del Cabildo o el Museo Histórico Nacional.
	MEZCLAS Y SEPARACIONES ----- Los fenómenos naturales	FN- Cuando los materiales se mezclan, en algunos casos es posible separarlos fácilmente y volver a obtener los materiales por separado; y en otros no.	
AGOSTO-SEPTIEMBRE	DE BALNEARIO A RESERVA ECOLÓGICA ----- -Vivir en la Ciudad de Bs. As. -Los fenómenos naturales -Pasado y presente	VBA- En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos. FN- Las plantas, los animales y las personas son seres vivos. Nacen de otro ser vivo, se desarrollan, mueren. Los seres vivos tienen diferentes características externas y diferentes comportamientos. FN- La mayor parte de los animales se desplaza. No todos lo hacen de la misma manera. Las maneras en que se desplazan están relacionadas con las partes del cuerpo que utilizan y con el ambiente en el que viven. FN- Los animales se alimentan. No todos se alimentan de lo mismo, ni lo hacen de la misma manera. Existen relaciones entre las formas de alimentación de los animales y las estructuras que utilizan para ello. PyP- A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales, se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano y en el pasado cercano.	Se sugiere visitar la Costanera Sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los diversos espacios con los que cuenta, en particular la Reserva Ecológica Costanera Sur.
	CIRCUITO PRODUCTIVO DE LA FRUTILLA AL HELADO ----- -Trabajos y técnicas	TyT- Las personas transforman y organizan el espacio con su trabajo de acuerdo con sus necesidades, intereses y posibilidades técnicas y económicas. TyT- A través de variedad de trabajos y estableciendo distintas relaciones entre sí, las personas producen e intercambian ideas, objetos y todo lo necesario para su vida. TyT- En el campo y en la ciudad se realizan diferentes tipos de trabajos que requieren distintas tecnologías (maquinarias, herramientas y conocimientos) TyT- Para poder reproducir una técnica a través del tiempo las personas necesitaron registrar cómo hacer.	
DICIEMBRE			

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.

Secuencia para 2° grado

“La Costanera Sur de la Ciudad de Buenos Aires: de Balneario Municipal a la Reserva Ecológica”

La costa de la ciudad no siempre fue así. Sus plantas, animales, espacios y objetos nos acercan imágenes y relatos de un ayer y un hoy que conviven en este espacio que es la Reserva Ecológica Costanera Sur. Aquí ofrecemos algunas orientaciones para invitarlos a transitar sus propias experiencias en este emblemático lugar de Buenos Aires.

Portada: Cómo pensamos este **tema de enseñanza**

Esta secuencia es una propuesta de articulación entre las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y parte de los siguientes interrogantes:

- ¿A qué se llama costanera? ¿Qué es una reserva ecológica?
- ¿Dónde está ubicada la Reserva Ecológica Costanera Sur?
- ¿Por qué es un lugar representativo de la Ciudad de Buenos Aires?
- ¿Qué sitios podemos visitar en el paseo Costanera Sur? ¿Qué objetos podemos observar? ¿Qué nos cuentan esos sitios y objetos acerca del pasado de Buenos Aires?
- ¿Qué había antes donde hoy está la Reserva?
- ¿Cómo se transformó en una reserva ecológica?
- ¿Qué áreas o ambientes la conforman? ¿Qué animales la habitan o visitan? ¿Cómo son? ¿Cómo se alimentan? ¿Qué estructuras les permiten ese tipo de alimentación? ¿Cómo es su desplazamiento? ¿En qué lugares de la reserva? ¿Qué partes de sus cuerpos favorecen esos desplazamientos?



Desde el área de **Ciencias Naturales** nos proponemos indagar las características y comportamientos de algunos seres vivos que habitan o transitan este particular espacio de conservación. Se busca promover la observación de los diversos modos de alimentación y desplazamiento que presentan algunas especies de animales

propios de los distintos ambientes que constituyen la reserva, así como las estructuras implicadas en dichas funciones.

Desde el área de **Ciencias Sociales** procuraremos abordar el concepto de “*lugares emblemáticos*”. La Costanera Sur, nacida como balneario y espacio de sociabilidad de los sectores populares a principios del siglo XX, es hoy uno de los lugares de esparcimiento más visitados de la ciudad. La transformación de sus antiguas costas en



una reserva ecológica nos permite establecer relaciones entre el ayer y el hoy, los cambios y permanencias, las semejanzas y diferencias, de manera que, mediante esta reflexión, estaremos también colaborando en la construcción de la noción de tiempo histórico y en la idea de proceso.

CONTENIDOS:

BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	ALCANCE DE LOS CONTENIDOS
Los Fenómenos Naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Las plantas, los animales y las personas son seres vivos. Nacen de otro ser vivo, se desarrollan, mueren. Los seres vivos tienen diferentes características externas y diferentes comportamientos. • La mayor parte de los animales se desplaza. No todos lo hacen de la misma manera. Las maneras en que se desplazan están relacionadas con las partes del cuerpo que utilizan y con el ambiente en el que viven. • Los animales se alimentan. No todos se alimentan de lo mismo, ni lo hacen de la misma manera. Existen relaciones entre las formas de alimentación de los animales y las estructuras que utilizan para ello. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre distintos tipos de animales en cuanto a: partes del cuerpo, cantidad y tipo de miembros, cobertura del cuerpo (Primer grado). • Identificación y comparación, en diferentes animales, de las estructuras que utilizan para desplazarse: los que vuelan y los que caminan, reptan, nadan (Segundo grado). • Comparación de estructuras para el desplazamiento en un mismo ambiente: desplazamiento acuático (por ejemplo: ranas, aves acuáticas y peces); aéreo (por ejemplo: aves, murciélagos); aero-terrestre (por ejemplo: monos, perezosos, ardillas voladoras); terrestre (por ejemplo: llamas, caballo, león). • Comparación de las dietas de diferentes animales: animales que tienen dietas muy variadas y otros con dietas muy restringidas (Segundo grado).

BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	ALCANCE DE LOS CONTENIDOS
Los Fenómenos Naturales		<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de diversas estructuras utilizadas en la alimentación: bocas, picos, garras (Segundo grado). • Establecimiento de relaciones entre la dieta y las estructuras implicadas en la alimentación: dentadura en mamíferos carnívoros y herbívoros; picos en aves frugívoras, insectívoras, garras en mamíferos cazadores y aves de rapiña.
Vivir en la Ciudad de Buenos Aires	<ul style="list-style-type: none"> • En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de lugares emblemáticos de la Ciudad (por ejemplo: la Plaza de Mayo, el puerto, el Obelisco, La Boca, San Telmo y lugares vinculados a la memoria colectiva) (Primero, segundo y tercer grado). • Reconocimiento de las razones por las que ciertos lugares de la Ciudad resultan más emblemáticos que otros: vinculación con momentos significativos del pasado.
Pasado y Presente	<ul style="list-style-type: none"> • A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales, se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano y en el pasado cercano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de aspectos de la vida de las personas en alguna década del siglo XX y su vinculación con algunas características del momento histórico (por ejemplo: el impacto del teléfono y la radio en las relaciones entre las personas en los años 30, la simplificación de las tareas del hogar debido a la facilidad de acceso a electrodomésticos de fabricación nacional en los 50) (Segundo grado). • Reconstrucción de vidas de hombres, mujeres y niños de contextos sociales diversos, escuchando testimonios para saber cómo se vivía en otros tiempos: las características de la infancia, los espacios y tipos de juego, las diversiones, las viviendas y los transportes, etc. • Reconocimiento de cambios y permanencias de un edificio o calle conocido por los niños a través de la observación de fotografías antiguas.

Hoja de ruta de la secuencia

1-Presentación de la propuesta: Un paseo visual por costaneras y reservas

El sentido de este momento es presentar la propuesta, relevar saberes y representaciones de los niños sobre este lugar y aproximarlos a los conceptos de “reserva ecológica” y “costanera”.

2-¿Cómo es la Reserva Ecológica Costanera Sur?

El sentido de esta actividad es ampliar los saberes de los alumnos con relación al presente de la Reserva Ecológica y aproximarlos a cada uno de los ambientes que la integran.

3-¿Qué animales hay en la RECS?

Se intenta ampliar los saberes de los alumnos con relación a la diversidad de animales presentes en la RECS promoviendo la comparación entre la forma del cuerpo, la cobertura y los ambientes que habitan.

4-¿Cómo se desplazan algunos animales de la RECS?

Esta actividad pretende indagar acerca del desplazamiento que presentan algunos animales de la reserva, reconociendo y estableciendo relaciones entre el tipo de desplazamiento, el medio en el cual se mueven y las estructuras implicadas.

5-¿Cómo se alimentan algunos animales de la RECS?

Esta actividad promueve indagar la alimentación de ciertos animales de la reserva, reconociendo y estableciendo relaciones entre las estructuras utilizadas y las dietas que presentan.

6-¿Desde cuándo existe la Reserva y el Paseo Costanera Sur?

En esta instancia se intenta que los alumnos reconozcan un mismo espacio con dos creaciones diferentes en distintos tiempos: el Paseo de la Costanera Sur, a principios del 1900; y la Reserva Ecológica, a fines de 1900.

7-¿Qué pasó con el Balneario Municipal y Paseo Costanera Sur?

En esta clase se trata de abordar en profundidad los cambios sufridos en esta parte de la Ciudad a través del tiempo. Se pretende que los alumnos reconozcan el antiguo paseo Costanera Sur y el Balneario Municipal e identifiquen sus características y las actividades que en él se realizaban.

8-¿Cómo fue que el Balneario Costanera Sur se transformó en la Reserva Ecológica?

Se trata de identificar los cambios que fue sufriendo el río, como recurso esencial del Balneario Municipal debido a la urbanización creciente de la Ciudad, y los cambios en la costa debido al relleno de terrenos y la presencia de plantas y animales que dio origen a la Reserva Ecológica.

9-¿Por qué la Costanera Sur y la Reserva Ecológica son lugares representativos de Buenos Aires?

A partir del recorrido realizado se trata de favorecer la comprensión de la Costanera Sur y la Reserva Ecológica como lugares emblemáticos por aquellos “objetos, restos materiales o construcciones” que permanecieron a través del tiempo y aportan información del pasado, por el valor ambiental que presenta en términos de preservación y biodiversidad y por la cantidad de visitantes locales y turistas que visitan estos espacios.

10- Cierre de la secuencia

El cierre de la propuesta implica poder dar cuenta del recorrido realizado, a la vez permite que los alumnos vuelvan sobre sus producciones y experiencias transitadas en una instancia de recapitulación de la propuesta en su conjunto como una salida o la elaboración de folletos o postales con información para recorrer estos espacios.

Actividades de inicio

1. Presentación de la propuesta: Un paseo visual por costaneras y reservas

El sentido de este momento es presentar la propuesta, relevar saberes y representaciones de los niños/as sobre este lugar y aproximarlos a los conceptos de “reserva ecológica” y “costanera”.

Para iniciar la propuesta se sugiere realizar una breve indagación acerca de los saberes y representaciones que poseen los alumnos/as sobre este espacio de la ciudad. Algunas preguntas capaces de guiar la indagación podrían ser: *¿Conocen alguna reserva ecológica? ¿Qué pueden contar de ella? ¿Qué tiene de especial? ¿Escucharon hablar de la Reserva Ecológica Costanera Sur? ¿Qué conocen sobre este espacio? ¿La visitaron alguna vez? ¿Saben dónde está ubicada? ¿Qué es una costanera?*

A partir de esta situación se puede invitar a los chicos/as a observar algunas imágenes que les permitan aproximarse a reconocer cómo es una costanera y cómo es una reserva y, a la vez, formular nuevos interrogantes sobre aquellos aspectos que les generen inquietudes. Para ello se pueden organizar cuatro grupos de imágenes para trabajar en pequeños grupos de alumnos/as con algunas preguntas que los orienten a “observar” y “conversar”. Luego, sería interesante realizar una puesta en común en la que cada grupo comente al resto acerca de las imágenes que les tocaron.

Con la información relevada, el docente puede organizar una puesta en común. En esta instancia es importante que presente al Paseo Costanera Sur y a la Reserva Ecológica Costanera Sur como espacios de recreación y preservación cultural y natural ubicado en las márgenes del Río de la Plata en la Ciudad de Buenos Aires.

A continuación se podrán ofrecer otros objetos de lectura, como láminas o infografías, que permitan a los alumnos informarse un poco más y aproximarse a la noción de “reserva” y “costanera”. Para cerrar este momento, será conveniente sistematizar en forma oral y luego en el pizarrón ambos conceptos abordados y reelaborados a partir de las expresiones de los niños y las niñas.

Actividades de desarrollo

2. ¿Cómo es la Reserva Ecológica Costanera Sur?

El sentido de esta actividad es ampliar los saberes de los alumnos/as con relación al presente de la Reserva Ecológica y proponerles una aproximación a cada uno de los ambientes que la integran.

Para comenzar esta actividad se podrá ambientar previamente el aula con imágenes y sonidos de la Reserva y esperar a los niños/as. Se trata de recrear un espacio para volver a compartir información y/o experiencias, habilitando su intercambio. Algunos ejemplos de ambientación pueden ser:

- un sector como la costa del río para compartir los sonidos característicos de esa orilla,
- otro sector con diversidad de imágenes de los senderos con sus diferentes plantas y sonidos de distintas aves o insectos,
- un tercer sector que recree el espacio de ingreso con fotografías de la entrada y sus lagunas.

Durante este momento, el docente podrá relevar datos de los saberes y experiencias con que cuentan sus alumnas/os y realizar preguntas sobre este espacio de la ciudad, así como dejar registro de algunas dudas que puedan surgir y que podrán ser retomadas a lo largo de la secuencia, por ejemplo: *¿Qué animales les parece que podemos encontrar en esos lugares? ¿Cómo vivirán allí? O, ¿sabían que esta reserva tiene apenas 30 años? Y, si antes no existía... ¿cómo se imaginan que se formó este lugar?*

En un segundo momento se podrá compartir la información recopilada y proponer “volver a visitar” algunos lugares de este espacio para realizar nuevas observaciones. En esta etapa se asignarán por grupos fotografías o folletos diferentes de cuatro ambientes representativos que constituyen la Reserva: Lagunas y bañados, Pastizal de cortaderas, Ceibal y matorral ribereño y Bosque de alisos y sauzal. Se pedirá que cada grupo señale o haga una lista de aquello que puedan ver en las imágenes del ambiente asignado e intenten describirlo.

Al terminar, será interesante dialogar sobre cómo trabajaron, qué elementos pudieron observar y cómo se ayudaron en la tarea. Posteriormente, el docente podrá presentar imágenes con textos breves o folletería impresa de los ambientes para que cada uno de los grupos complemente la tarea realizada previamente con la observación y lectura de estos materiales.

Algunos materiales disponibles son:

- **“Ambientes”** Página de CABA sobre Espacios Públicos, particularmente la RECS <http://www.buenosaires.gob.ar/ciudadverde/espaciosverdes/reservaecologica/ambientes>
- **“Reserva Ecológica Costanera Sur”** Diversos materiales de folletería de la RECS <http://www.reservacostanera.com.ar/la-reserva/folleteria-y-carteleria/>
- **“Material de trabajo”** Recurso de folletos y videos disponibles en el campus de Escuela de Maestros para abordar la secuencia. <https://em.buenosaires.gob.ar>

3. ¿Qué animales hay en la Reserva Ecológica Costanera Sur?

Esta actividad intenta ampliar los saberes de los alumnos/as en relación con la diversidad de animales presentes en la Reserva Ecológica Costanera Sur, promoviendo la comparación entre la forma del cuerpo, la cobertura y los ambientes que habitan.

Para comenzar esta actividad el docente podrá hacer una recapitulación de lo abordado hasta el momento y recuperar algunas de las preguntas planteadas en los ambientes de la reserva en la actualidad. Entre estas preguntas indagaremos más específicamente en saber qué animales hay en la reserva. Se les solicitará entonces que, organizados en pequeños grupos, los alumnos realicen un listado de las especies que es posible ver en este espacio. Será pertinente ayudarse observando las imágenes e información abordada hasta el momento y disponible en el salón. Después de dedicar un tiempo a esta tarea, entre todos podrán compartir: cómo lograron armar sus listados, reconocer los animales que se repiten, ubicar algunos en determinados ambientes y, finalmente, podrán conversar acerca de cómo se llaman o cómo podrían reconocer aquellos que les generen dudas.

A continuación, será un buen momento para aportar información específica mediante la distribución de distinta folletería con textos e ilustraciones sobre los animales que habitan o visitan la Reserva Ecológica Costanera Sur. Durante la puesta en común, contar con varias copias invitará a mirar cuáles son los animales que investigaron los otros grupos y, seguramente, será necesario destinar un tiempo a intercambiar los materiales. La mirada estará puesta en compartir aquellas características que observaron en las ilustraciones, como la forma del cuerpo y la presencia o ausencia de extremidades, así como también se dedicará un tiempo a leer alguna breve información complementaria.

El docente podrá colaborar en reconocer algunas similitudes entre los animales de cada uno de los folletos, y también en llamar la atención sobre el tipo de cobertura o el ambiente donde es factible encontrarlos. Resulta importante aclarar que no se promueve el reconocimiento de los grupos de animales que, a menudo, titulan los folletos. No se trata de clasificarlos en aves, mamíferos, anfibios o reptiles, puesto que aquí no se abordan esas categorías (que exceden los contenidos propios del nivel), sino que se intenta comparar algunos animales que habitan la reserva como, por ejemplo, el lagarto overo, el pato capuchino y el copio, entre otros. En este sentido, seleccionar y sostener la investigación de dos animales por grupos les permitirá, en las siguientes actividades, profundizar sus saberes sobre algunas de las estructuras que poseen estas especies.

4. ¿Cómo se desplazan algunos animales de la Reserva Ecológica Costanera Sur?

Esta actividad pretende indagar acerca del desplazamiento que presentan algunos animales de la reserva, reconociendo y estableciendo relaciones entre el tipo de desplazamiento, el medio en el cual se mueven y las estructuras implicadas.

El abordaje de esta instancia dependerá de los animales que consideren valioso, interesante y pertinente seleccionar para investigar. Sin embargo, en la actividad anterior ya han enmarcado esta selección y han planteado alguna información sobre los ambientes en los que es posible encontrarlos. Será importante, entonces, recordar los materiales utilizados y definir los animales que continuarán investigando en esta nueva actividad. Para ello será conveniente plantear algunas preguntas que promuevan el interés y organicen la tarea: *¿Recuerdan estos animales que vimos? ¿En qué lugares de la reserva es posible observarlos? ¿En qué parte de esos lugares? ¿Cómo se desplazan por allí? ¿Qué partes de sus cuerpos usan para desplazarse? ¿Cómo utilizan esas partes?*

La búsqueda de información en distintas fuentes podrá adoptar distintos formatos según las posibilidades del grupo, el docente y la institución. No obstante, haber seleccionado determinadas especies de animales por grupo (por ejemplo, dos animales por cada grupo) permitirá anticipar la calidad y cantidad de información que se les ofrecerá. Entre las alternativas posibles, se puede articular la tarea mediante una o varias jornadas de trabajo en la biblioteca, previa selección de cierta bibliografía específica, como enciclopedias. También será posible consultar alguna página web que aporte imágenes e información sobre el desplazamiento de estas especies. De ser necesario, el docente podrá preparar algún texto acotado acompañado por imágenes o infografías para cada grupo que pueda contar cómo son las patas o alas de estas especies, cómo están dispuestas las plumas, pelos, escamas, placas o su piel y qué

movimientos realiza su cuerpo o algunas de sus partes durante los distintos desplazamientos, tales como saltar, trepar, correr, volar o nadar.

Además de plantear preguntas y generar espacios de observación y lectura de información sobre el desplazamiento de los animales elegidos, se promoverá el registro de la información mediante un cuadro sencillo para completar de manera grupal realizando anotaciones y dibujos. A continuación se adjunta un ejemplo:

NOMBRE DEL ANIMAL			
¿Cómo se desplaza?	¿Por qué lugares se desplaza?	¿Qué partes del cuerpo utiliza?	¿Cómo son las partes del cuerpo que utiliza?

Una vez finalizado el trabajo, cada grupo podrá compartir su cuadro con todos los compañeros, de modo tal que se promueva el análisis de todas las producciones. Una vez recopilados todos los materiales, el docente promoverá el establecimiento de relaciones entre la presencia de algunas estructuras, los desplazamientos que realizan y el o los ambientes donde habitan y se desplazan esos animales. Ejemplos de estas relaciones podrían ser: observar la presencia de membranas interdigitales en coipos, tortugas y aves acuáticas; la observación de dedos lobulados en las aves de laguna o dedos con discos adhesivos en algunas ranas; el reconocimiento de las uñas fuertes en los lagartos overos y de uñas finas en los cuises; o bien la forma de las alas largas y delgadas de las gaviotas, membranosas de los murciélagos, y anchas y redondeadas del gavilán caracolero.

5. ¿Cómo se alimentan algunos animales de la Reserva Ecológica Costanera Sur?

Esta actividad se propone indagar en la alimentación de ciertos animales de la reserva, reconociendo y estableciendo relaciones entre las estructuras utilizadas y las dietas que presentan.

Con el propósito de continuar indagando en los mismos animales elegidos en las actividades anteriores, se propone la selección de videos que permitan realizar observaciones acerca de la alimentación que presentan estas especies. Considerando que a menudo se trata de instancias que generan interés, será posible realizar varias observaciones de videos a lo largo de diferentes días. En estos casos, resulta importante intervenir previamente acerca de los aspectos que estaremos analizando después. Por ejemplo, se podrá solicitar que intenten observar con atención qué comen y cómo se alimentan los animales asignados al grupo o bien se podrá elaborar un cuadro similar al de los desplazamientos para completar, considerando aspectos tales como:

¿Cómo se alimenta? ¿Dónde busca su alimento? ¿Qué partes del cuerpo utiliza para alimentarse? ¿Cómo son esas partes del cuerpo?

También en este caso, se sugiere la intervención del docente en la puesta en común, dado que se intenta superar la descripción de las partes utilizadas en la alimentación para progresar en el establecimiento de relaciones entre las estructuras presentes y las funciones que cumplen. Algunos ejemplos de ello podrán ser: detenerse a reflexionar acerca de la forma del pico del carao, que le permite escarbar en el fango, o el del pato capuchino, que puede filtrar vegetales, o el del gavián caracolero, con el que puede extraer caracoles de sus caparazones. También podremos llamar la atención sobre los hábitos diurnos o nocturnos de alimentación que presentan el murciélago y la yará, por ejemplo, y el tipo de dentición y los modos de conseguir su alimento de cada uno.

Al finalizar la tarea podrán sistematizar la información sobre estos animales recuperando su abordaje en el contexto de la reserva, reflexionando acerca de la posibilidad de la realización de una visita, y los cuidados o consideraciones que tendrían al indagar sobre estos animales en una salida de campo.

6. ¿Desde cuándo existe la Reserva y el Paseo Costanera Sur?

En esta instancia se intenta que los alumnos reconozcan un mismo espacio con dos creaciones diferentes en distintos tiempos: el Paseo de la Costanera Sur, a principios del 1900, y la Reserva Ecológica, a fines de 1900.

Para esta nueva instancia de trabajo es importante recuperar la información trabajada en la clase anterior. Para ello, el docente podrá esperar a sus alumnas/os en un nuevo encuentro con algunos interrogantes pegados en el pizarrón o dentro de sobres sobre las mesas: *¿Desde cuándo existe la Reserva? ¿Cómo se formó? ¿Por qué la habrán nombrado “Reserva Ecológica”? ¿Qué había antes en lugar de la Reserva?*

Estos interrogantes permitirán indagar acerca del origen y colaborar con la denominación de este espacio de la ciudad como Reserva Ecológica.

Las imágenes como Fuente de información

Las imágenes son un objeto de lectura privilegiado de este tiempo. Sin embargo, es imprescindible enseñar a leerlas para obtener la información que se está buscando. Este momento es una buena oportunidad para observar fotografías de otras épocas y tratar de ordenarlas, realizando algunas anotaciones a modo de epígrafes. Dicha actividad puede ser realizada con el grupo total o en pequeños grupos. El docente puede repartir por grupo una fotografía de cada conjunto de imágenes de las que

figuran abajo y solicitar a los alumnos que establezcan relaciones entre ellas a partir de su observación.

Actividad: Hacer hablar a las imágenes

- 1- Observen las imágenes que les tocaron y conversen: ¿De qué época les parece que se trata? ¿Son de ahora o de hace mucho? ¿Por qué? ¿Qué les hace pensar eso?
- 2- Anoten en sus cuadernos todo lo que ven en ellas.
- 3- Finalmente piensen y escriban qué les parece que se puede hacer en cada lugar.

Imágenes del balneario



Pérgola en el paseo Costanera Sur



El balneario y paseo Costanera Sur



El espigón



Cervecería "Munich"

Imágenes de los terrenos ganados al río



Descarga de escombros en el Río de la Plata



Escombros acumulados en la ribera, 1977



Tierra ganadas al río y playa de escombros



Llegada de camalotes por las crecidas del Río Paraná, poblando el lugar.

Imágenes de la Formación de la Reserva



Relleno de terrenos, 1980



Desarrollo de la vegetación, 2006



Presencia de animales, 2007



Aumenta la presencia de plantas y animales. Se pueden reconocer ambientes y sectores.

Más allá de la imagen: la lectura de textos

Luego del trabajo con las imágenes y de recabar la información que aportaron, el docente podrá señalar que es preciso buscar otras “fuentes” que nos cuenten acerca de lo observado.

Se puede ofrecer uno o dos textos informativos que permitirán a las niñas y niños establecer relaciones entre lo que observaron en las imágenes y la nueva información. De este modo, confirmarán o no algunas hipótesis o primeras afirmaciones.

Se sugiere que el docente realice una lectura o interpretación colectiva de los textos para que las niñas y niños puedan comprender algunos conceptos complejos: por ejemplo, que estamos hablando de un mismo espacio que sufrió a lo largo del tiempo cambios y transformaciones y que por diferentes razones fue y es usado por las personas con diferentes fines.

A continuación, dos textos informativos sobre un lugar con mucha historia:

Cuando los porteños tuvimos un Balneario Municipal

Cuentan “los que saben” que ya por 1910 algunos porteños caminaban al atardecer por la zona de la Costanera Sur, mientras otros salían con sus lujosos autos a pasear por allí.

Unos años más tarde, allí mismo se inauguró el Balneario Municipal de la Ciudad, con casillas para mujeres y para hombres, canchas de tenis y juegos para niños.

En esos tiempos, lo importante era disfrutar de una caminata a metros del río, ya que broncearse no estaba de moda.

Cada verano las costas del Río de la Plata se llenaban de gente que buscaba refrescarse un poco. Varias líneas de tranvías acercaba a los bañistas desde diferentes puntos de la ciudad. Un dato llamativo era que en sus inicios el balneario tenía un sector delimitado para las mujeres y otro para los hombres.

En las noches también había mucha actividad ya que había restaurantes y confitería.

La confitería más famosa llamada “Cervecería Munich” con su elegante edificio puede visitarse aún hoy porque allí funciona el Museo del Humor.

Alrededor de 1960 debido a la gran contaminación de las aguas del río, lamentablemente, el balneario tuvo que dejar de usarse y el lugar fue lentamente cada vez menos utilizado.

Texto elaborado a partir de *Urbania*.
Guía turística de la Ciudad de Buenos Aires para chicos y chicas
Silvia Alderoqui y Pompei Penchansky, Editorial Estrada (1998).

Un espacio abandonado que se transformó en Reserva

Después de años de abandono, hubo en ese mismo lugar varios proyectos para la construcción de edificios con diferentes usos y se rellenó la orilla del río con escombros de distintas demoliciones.

Sin embargo, la obra no se terminó y quedó abandonada.

Fue entonces cuando la naturaleza conquistó nuevamente el lugar, a través de plantas y semillas que fueron trayendo el viento y el río.

El lugar se fue transformando, las tierras bajas se volvieron hermosas lagunas y los rellenos se convirtieron en espléndidos pastizales.

Por la importancia de tener un lugar único en plena ciudad y por su valor educativo muchas personas se movilizaron para que en 1986 fuera declarada Parque Natural y se conservara como Reserva Ecológica de la ciudad.

La Reserva Costanera Sur tiene hoy plantas típicas de la orilla del Río de La Plata que formaron pastizales de cortaderas, bosques de sauces y otros ambientes.

Estos ambientes brindan refugio y alimento a distintos animales como mariposas, peces, ranas, tortugas, lagartos, cuises, coipos y muchas aves.

¡Es un lugar que todos los ciudadanos de Buenos Aires tenemos que conocer, disfrutar y cuidar!

Texto elaborado a partir de *Urbania*.
Guía turística de la Ciudad de Buenos Aires para chicos y chicas
de Silvia Alderoqui y Pompei Penchansky, Editorial Estrada (1998).

El diálogo después de leer

El diálogo posterior a la lectura permitirá ir avanzando e ir progresivamente sistematizando la información comprendida. Es posible detenerse en algunos términos nuevos e ir registrándolos en un afiche para consultar y luego que estén disponibles para poder usar. También se sugiere profundizar en algunas situaciones que les puedan haber generado a los niños nuevos interrogantes e ir a la búsqueda de otras fuentes y nueva información. Por ejemplo: *¿Cómo fue que se contaminó el río? ¿Se prohibieron los baños? ¿Cuándo fue? ¿Qué quiere decir la expresión “cuando la naturaleza conquistó nuevamente el lugar”?* Finalmente, luego de la lectura y la consulta en diferentes fuentes de información llegó el momento de sistematizar lo aprendido. Será necesario volver a los primeros interrogantes para ver si podemos responderlos y buscar diferentes formas de dejar registrada la información aprendida.

7. ¿Qué pasó con el Balneario Municipal y Paseo Costanera Sur?

En esta clase se trata de abordar en profundidad los cambios sufridos en esta parte de la Ciudad a través del tiempo. Se pretende que los alumnos/as reconozcan el antiguo paseo Costanera Sur y el Balneario Municipal, e identifiquen sus características y las actividades que en él se realizaban.

El docente podrá iniciar la clase planteando una serie de interrogantes que señalarán a los chicos de qué tratará esta clase: *¿Cómo era el Balneario que estaba donde hoy está la Reserva Ecológica Costanera Sur? ¿Qué cosas se podían observar en el paseo Costanera Sur entonces? ¿Por qué iba la gente allí? ¿Cómo podemos saber estas cosas?*

Luego puede comentar que para responder a estas preguntas es preciso acudir, además de a las fotografías que ya vieron, a diversas fuentes de información, tales como periódicos o revistas de la época y videos documentales. Es imprescindible, antes de esta actividad, ubicar temporalmente a los chicos y chicas señalando que se trata del mismo espacio sobre el que vienen trabajando pero “hace cien años atrás”.

¿Cómo conocemos acerca del pasado cercano?

Los periódicos como fuente de información

Los periódicos, además de ofrecernos datos de interés sobre el tema que estamos indagando, ofrecen otros datos sobre el contexto de la época.

Los siguientes artículos ofrecen información que el docente deberá adaptar para ofrecer breves textos informativos a los alumnos/as:

- **“La Reserva Ecológica y la historia de cómo la naturaleza resistió los cambios”** (Clarín 04/06/16) http://www.clarin.com/ciudades/Reserva-Ecologica-historia-naturaleza-resistio_O_1589241070.html
- **“La Reserva Ecológica, 30 años de naturaleza en la ciudad”** (La Nación 05/06/16) <http://www.lanacion.com.ar/1905858-la-reserva-ecologica-30-anos-de-naturaleza-en-la-ciudad>
- **“Reserva Ecológica: cumplió 25 años un espacio verde único en la ciudad”** (Clarín 06/0/11) http://www.clarin.com/ciudades/Reserva-Ecologica-cumplio-espacio-Ciudad_O_494350645.html

Los videos documentales y los testimonios como fuentes de información

Los videos documentales son objetos de lectura que condensan información en diversos formatos: imágenes, epígrafes y textos orales explicativos. Probablemente los chicos se detengan más en las imágenes que en los textos, por ello es posible que sea necesario ver más de una vez los videos y que aparezcan nuevos interrogantes para conversar. Es importante que el docente realice una selección de lo que quiere mostrar en función de los temas que quiere conversar. Y, como con toda lectura, es preciso tener algunos interrogantes previstos para conversar antes, durante y después de observar los videos.

Una selección de videos posibles podría ser:

- **“Historia de la Costanera Sur”** Fragmento del programa Siglo XX.

Duración de 4 minutos. (Se sugiere observar hasta el minuto 1:57)

<https://www.youtube.com/watch?v=W7RaRaOsIKo>

- **“El balneario municipal”** Fragmento del archivo DiFilm Argentina

Duración de 1 minuto. https://www.youtube.com/watch?v=23Df2UTN_Ug

Luego de una primera observación, algunas preguntas que pueden orientar un diálogo con los chicos son: *¿Qué es lo que más les llamó la atención del video? ¿Qué cosas había en el balneario? ¿Se imaginaban un lugar así en la ciudad de Buenos Aires? ¿Por qué? ¿Cómo es hoy? ¿A qué lugares van ustedes, cuando pueden, con sus familias en los días de mucho calor? ¿Qué lugar hay hoy en la ciudad que pueda parecerse a este? (Parque de los Niños) ¿En qué se parece? ¿En qué se diferencia? ¿Saben en qué parte de la ciudad queda?*

(El docente puede tener a mano imágenes del parque de los Niños y un mapa de la Ciudad que muestre los dos extremos: la Costanera Sur y el Parque de los Niños en la Costanera Norte).

Después de comentar todo lo que les atrapó del video, será importante realizar una “observación en profundidad”. Para ello el docente puede pedirles a los chicos/as que presten atención a algunas ideas que refiere la locutora del video, por ejemplo: *¿Por qué se dice que la Costanera Sur fue por mucho tiempo la piscina de la ciudad? ¿Qué era la Munich? ¿Qué pasó en los cincuenta? ¿Qué quiere decir que en los sesenta comenzó la decadencia? ¿Por qué? ¿Qué quería hacer el presidente del Club Boca Juniors en el lugar? ¿Qué pasó después? ¿Qué quiere decir que la naturaleza estaba haciendo un milagro?*

Con relación al registro de la información, es preciso anticipar cómo se realizará en función de lo aportado por los videos, como por ejemplo la ilustración de algunos datos o la elaboración de un breve texto.

8. ¿Cómo Fue que el Balneario Costanera Sur se transformó en la Reserva Ecológica?

A partir de esta actividad, procuraremos identificar los cambios que fue sufriendo el río, en tanto recurso esencial del Balneario Municipal, debido a la urbanización creciente de la Ciudad. También reflexionaremos sobre los cambios en la costa causados por el relleno de terrenos, y la progresiva llegada de plantas y animales que dieron origen a la Reserva Ecológica.

Para este momento de la propuesta, los alumnos cuentan con diversas representaciones acerca de la Reserva Ecológica, la Costanera Sur y el Balneario Municipal de Buenos Aires. Aquí se trata de habilitar una instancia que permita establecer relaciones entre estos lugares mediante el proceso de transformación de un mismo espacio de la ciudad. Con este sentido se podrán presentar algunas imágenes de la costa como Balneario Municipal en el pasado y Reserva Ecológica en la actualidad, promoviendo el reconocimiento de cambios y permanencias. También será interesante abordar la modificación de un mismo sector a lo largo de varios años, intentando organizar algunas imágenes, desde la más antigua a la más reciente. Entre las opciones se podría considerar mirar las escalinatas, el monumento a Luis Viale o la entrada a la reserva. Asimismo, será una buena oportunidad para consultar a las familias o vecinos si saben de alguien que haya conocido los finales del balneario o los inicios de la reserva. De ser posible, se gestionará un espacio que permita la realización de una o varias entrevistas y se habilitará la preparación de preguntas acerca de cómo este espacio y algunos de sus edificios entraron en desuso y aparecieron plantas y animales en la reserva.

Entre los recursos que pueden aportar información se encuentran:

- **“Memoria Río. Testimonios para el provenir”**

Centro de Estudios Ribera Buenos Aires. <http://riberaba.org.ar/memoria-rio/>

En el apartado de testimonios se sugiere escuchar los testimonios de Celina Ema Astudillo, Berta Sánchez, Jorge Rubinoff e Isabel Valenzuela.

<http://riberaba.org.ar/memoria-rio/#testimonios>

- **“Balnearios”** Página destinada a la historia de los balnearios de Buenos Aires.

http://www.arcondebuenosaires.com.ar/balnearios_parte_2.htm

- **“Cien años de curiosa historia para la fuente de las Nereidas”**

<http://www.lanacion.com.ar/497274-cien-anos-de-curiosa-historia-para-la-fuente-de-las-nereidas>

- **“Cuando el río era de los porteños”**

<http://blogs.lanacion.com.ar/archivoscopio/archivoscopio/balneario-municipal-o-de-cuando-el-rio-era-de-los-portenos/>

- **“Reserva Ecológica Costanera Sur. Ciudad de Buenos Aires”**

Documental sobre la Reserva Ecológica Costanera SUR y la Costanera de Buenos Aires. Su duración es de 29 minutos, se sugiere observar hasta el minuto 3:20. https://www.youtube.com/watch?v=Mye7l_BLTPI

- **“C5N-Alerta Verde en la Reserva Ecológica de Buenos Aires”**

Duración 26 minutos, se sugiere observar desde el minuto 6:20 hasta el minuto 8:10 <https://www.youtube.com/watch?v=-tq60pAFa2Q>

9. ¿Por qué la Costanera Sur y la Reserva Ecológica son lugares representativos de Buenos Aires?

A partir del recorrido realizado, trataremos de que los alumnos y alumnas consideren a la Costanera Sur y la Reserva Ecológica como lugares emblemáticos de la ciudad, por aquellos objetos, restos materiales o construcciones que permanecieron a través del tiempo y aportan información del pasado, por el valor ambiental que presenta en términos de preservación y biodiversidad, y por la cantidad de visitantes locales y turistas que visitan estos espacios.

Algunos interrogantes que pueden orientar la organización de esta clase pueden ser: ¿Qué objetos, monumentos o edificios que permanecen nos hablan del pasado del paseo Costanera Sur? ¿Qué otra información acerca del pasado de Buenos Aires nos proporciona la Costanera Sur?

En relación con estos interrogantes, el docente puede hacer foco en alguno de los

personajes que son símbolos del Paseo Costanera Sur, tales como Lola Mora (escultura de las Nereidas) y Luis Viale (estatua del médico) o en el edificio de la Munich, indagando junto con sus alumnos por qué es emblemática; o en los restos del espigón, entre otras cuestiones. Se podrá organizar un Power Point de fotografías para trabajar la lectura de imágenes como un modo de conocer en las ciencias. En este caso, las imágenes de objetos, edificios y personajes del pasado que resultan significativos para nuestro objeto de estudio, es decir el Paseo Costanera Sur, nos aportan valiosa información.

Respecto de la Reserva Ecológica, podrá preguntarse por ejemplo: *¿Por qué hoy mucha gente la visita? ¿Qué actividades se desarrollan allí? ¿Qué la diferencia de otros espacios verdes de la ciudad? ¿Qué le ofrece al visitante? ¿Qué significa que la declaren “Área Protegida”? ¿Qué se protege?*

Algunos recursos útiles para abordar estos interrogantes:

- **Urbania. Guía turística de Ciudad de Buenos Aires para chicos y chicas.** Ed. Estrada (1998) Silvia Alderoqui- Pompei Penchansky- La Costanera Sur. Páginas 62-63
- **“Cervecería Munich”**
<http://www.arcondebuenosaires.com.ar/munich.htm>
- **“La Munich de Costanera Sur”**
<http://blogs.lanacion.com.ar/archivoscopio/archivoscopio/la-munich-de-la-costanera-sur/>
- **“Monumento a Luis Viale” Sitio del GCABA con información**
<https://turismo.buenosaires.gob.ar/es/attractivo/monumento-luis-viale>
- **“Reinauguraron la Costanera Sur” Artículo del diario La Nación del 26/03/2000**
<http://www.lanacion.com.ar/10518-reinauguraron-la-costanera-sur>

Actividad de cierre

10. 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. Una posibilidad consiste en la elaboración de postales o folletos que permitan recorrer la Reserva Ecológica Costanera Sur, con información relevante acerca sus ambientes y algunos seres vivos, incluyendo una breve reseña histórica del viejo paseo Costanera Sur, con sus sitios emblemáticos, y del Balneario Municipal. Esta producción se podrá compartir con las familias o los alumnos y alumnas del resto de la institución.

Otra posibilidad será cerrar la secuencia con una salida al Paseo Costanera Sur y a algún sector de la Reserva Ecológica pero planeando la visita con los alumnos, en el marco de las clases. Es decir que habrá que anunciar la visita desde el comienzo de la secuencia. Así, por ejemplo, en las clases destinadas a conocer las estatuas, edificios y restos materiales que nos hablan del viejo paseo Costanera Sur, los alumnos podrán, tal vez, ubicar en un plano de dicho paseo a cada uno de los objetos señalados, para luego organizar el recorrido y observación. Asimismo, en el recorrido por la Reserva Ecológica Costanera Sur, los alumnos y alumnas podrán tomar decisiones respecto de qué recorridos realizar, qué postas hacer y qué animales será posible observar. Tanto en el recorrido de la Costanera como en el de la Reserva, se podrán asignar grupos que saquen fotos y otros que tomen notas de las observaciones que realizan. Al volver a la escuela, podrán confeccionar un mural con las fotografías y notas que tomaron.

Sobre la evaluación en esta propuesta

Recuperando las ideas sobre evaluación planteadas en la introducción de este documento, retomamos las recomendaciones que nos acercan a un modelo de evaluación de proceso y formativa durante toda la secuencia. Con este propósito se sugiere el uso de diversos instrumentos y modalidades:

- Observar y registrar situaciones en las que los alumnos conversen, escuchen e intercambien ideas permite evaluar su acercamiento a un modo de conocer específico del área tal como es el diálogo y la actitud ante la palabra del otro. Del mismo modo, observar y registrar situaciones en las que busquen, lean y registren la información permite evaluar contenidos ligados a un saber hacer vinculado con la comunicación de la información.
- Dibujar o dramatizar al inicio y al final del tratamiento del tema permite observar si los niños han incorporado nuevas concepciones, han modificado las propias o han adquirido nuevas informaciones. A partir de los contrastes, es posible evaluar los aprendizajes logrados.
- Proponer sencillas situaciones de escrituras, como completar diálogos que acompañen imágenes, diálogos en los que los chicos puedan dar cuenta, por ejemplo, de qué objetos/edificios pueden observar en el Paseo de la Costanera Sur y/o qué animales pueden verse en la Reserva. Este puede ser un eficaz instrumento para evaluar nuevos conocimientos.

Otra alternativa al tema de enseñanza presentado

Una opción diferente al tema de enseñanza de la secuencia didáctica presentada puede ser centrar la mirada en “La Reserva Ecológica Costanera Sur” como un **espacio particular** de nuestra ciudad y proponer otra articulación. Desde esta perspectiva el área de Formación Ética y Ciudadana buscará abordar la **noción de espacio público**, como el lugar que nos pertenece a todos los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires y desde Ciencias Naturales se hará foco sobre **la diversidad en la vegetación y los movimientos que presentan**.

BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	ALCANCE DE LOS CONTENIDOS
Los Fenómenos Naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Las plantas, los animales y las personas son seres vivos. Nacen de otro ser vivo, se desarrollan, mueren. Los seres vivos tienen diferentes características externas y diferentes comportamientos. • Las plantas también se mueven, ya sea por movimientos autónomos o por transporte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción y comparación de distintos tipos de plantas y de sus partes: similitudes y diferencias entre sus hojas, tallos, raíces, semillas (Primer grado). • Identificación de movimientos de plantas, semillas y frutos al ser transportados por distintos medios: agua, viento, animales (Segundo grado). • Establecimiento de relaciones entre las características de las semillas y los frutos, y el medio de transporte (por ejemplo: las semillas o los frutos que por tener pinches o pelos se adhieren al cuerpo de los animales, los que por su forma y peso flotan en el aire o el agua, etc. (Segundo grado).

BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	ALCANCE DE LOS CONTENIDOS
Vivir en la Ciudad de Buenos Aires	<ul style="list-style-type: none"> • En las ciudades existen lugares emblemáticos que se vinculan con acontecimientos vividos en diferentes momentos históricos. • La alta concentración de personas y actividades en la ciudad y el cumplimiento inadecuado de las normas dan lugar a problemas ambientales. Algunos de ellos podrían prevenirse o atenuarse. • En las ciudades se pueden reconocer zonas destinadas para vivienda, circulación, industria, comercio, recreación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de lugares emblemáticos de la Ciudad (por ejemplo: la Plaza de Mayo, el puerto, el Obelisco, La Boca, San Telmo y lugares vinculados a la memoria colectiva) (Primero, segundo y tercer grado). • Reconocimiento de las formas en que los habitantes de la Ciudad han aprovechado el Río de la Plata o el Riachuelo, en el pasado y en la actualidad. • Conocimiento de las normas que regulan el uso de lugares públicos y/o privados.

Algunas actividades para pensar la secuencia

Como sugerencia para pensar una propuesta organizada, diferente a la desarrollada, se incluyen nuevas actividades que cada docente podrá consultar para definir una secuencia de actividades propia. En este sentido podrá seleccionar y reorganizar algunas actividades del tema de enseñanza desarrollado “Costanera Sur: De Balneario Municipal a Reserva Ecológica” y otras actividades de esta nueva alternativa “La Reserva Ecológica Costanera Sur”.

Intercambio ¿De quién es la Reserva Ecológica?

Esta actividad pretende generar una charla debate que permita aproximar a los alumnos a reconocer la responsabilidad que tienen las autoridades en garantizar el cuidado de los espacios públicos.

Se podrá iniciar la actividad proponiendo la observación de un fragmento de videos o páginas vinculadas a la Reserva Ecológica Costanera Sur:

- **Reserva Ecológica.** Sitio web del Gobierno de la Ciudad de Bs. As.: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/med_ambiente/reserva/
- **Informe Reserva Ecológica Costanera Sur-La Nación.** Informe filmico realizado por La Nación: <http://www.youtube.com/watch?v=UNJyG6fbMf4>

Será necesario permitir un momento de intercambio y conversación sobre lo observado. Posteriormente se invitará los alumnos a reflexionar sobre: *¿De quién es la Reserva? ¿Qué significa que la entrada es libre y gratuita? Pensemos en otros lugares de libre acceso: las plazas, los parques, etc.*

Se tratará de aproximarlos en el análisis de las características del espacio urbano y su mantenimiento por parte de las autoridades. Progresando en poner el acento en la responsabilidad de las autoridades en el mantenimiento y cuidado del espacio público mediante el reconocimiento de otros espacios y diferenciando distintos niveles de responsabilidad en las acciones: *¿Qué otros espacios públicos conocen?*

Indagar acerca de algunos seres vivos ¿Qué plantas hay?

Se intenta seleccionar algunas plantas presentes en la Reserva y profundizar sus saberes sobre algunos aspectos recurriendo a distintas fuentes de consulta.

Una vez conocidos algunos seres vivos que habitan la Reserva, en alguna instancia anterior, se podrá recurrir a la búsqueda de información acerca de un grupo de plantas. Esta actividad requerirá de una selección por parte del docente acerca del grupo de especies sobre las que se hará foco, ya que esto determinará qué características cobrarán relevancia, por ejemplo: se podrá realizar una comparación entre algunos árboles, arbustos y hierbas, incluyendo algunas plantas trepadoras, por ejemplo: tala, sauce, chilca, mburucuyá, rosa de río y cortadera. Esto permitirá observar la diversidad de tallos, lo cual adquiere especial importancia, y además otras estructuras presentes en dichas plantas como hojas, flores y frutos.

Para realizar una indagación de las plantas elegidas podrán realizar una breve investigación, mediante la búsqueda de información en diferentes fuentes: biblioteca, web, videos, salidas didácticas u observación directa de algunos ejemplares que el docente aportará. Se espera reconocer similitudes y diferencias entre las especies elegidas, para lo cual se recopilarán datos elaborando fichas o cuadros comparativos que permitan sistematizar dicha información.

Algunos materiales disponibles son:

- **“Material de trabajo”** Recurso de folletos y videos disponibles en el campus de Escuela de Maestros para abordar la secuencia <https://em.buenosaires.gob.ar/>
- **“Reserva Ecológica Costanera Sur”** Diversos materiales de folletería de la RECS <http://www.reservacostanera.com.ar/la-flora/las-plantas/>
- **“Explorando la Reserva Ecológica Costanera Sur”** Cuaderno informativo y guía de actividades elaborado por la RECS http://awsassets.wwfar.panda.org/downloads/cuaderno_recs_2012.pdf

Búsqueda de información

¿Cómo se mueven las plantas?

Esta actividad intenta que los alumnos puedan reconocer algunos movimientos que presentan las plantas y progresen en el establecimiento de relaciones entre algunas estructuras y el modo de dispersión que presentan.

Recuperando la investigación hecha el docente podrá comenzar la actividad preguntando: *¿Cómo habrán llegado estas plantas a la Reserva?*

Luego realizará un listado de las respuestas de los niños/as y ofrecerá la observación de un video –entre algunos de los ya citados en este documento– que brinde información sobre la conformación de la Reserva Ecológica. Al terminar podrán conversar acerca de la presencia de algunas plantas que dieron origen a los ambientes que hoy la conforman y realizar algunas ilustraciones con anotaciones como registro de la información.

En otro momento se propone ofrecer en pequeños grupos algunas imágenes o una colección de frutos y semillas de las plantas que han seleccionado y otras, como abrojos, pepino del diablo, jacarandá y camalotillo, que contemple diferentes formas de dispersión, por viento, agua o animales. Promoverá la observación del material a simple vista y con lupas y la identificación de algunas estructuras, como “ganchos”, “alas” y “cámaras”.

Para enriquecer la mirada podrán consultar videos o textos que aporten información sobre la dispersión de frutos y semillas. Al finalizar una posibilidad será organizar la información para sumarla a los datos ya investigados de las plantas elegidas o bien elaborar un cuadro de registro aparte sobre este aspecto en particular que permita volver a pensar: *¿Cómo habrán llegado estas plantas a la Reserva?*

Análisis ¿Quién cuida la Reserva Ecológica?

A partir de este momento se pretende que los alumnos reflexionen sobre la necesidad de las normas para favorecer la convivencia. Se busca que comprendan la racionalidad de una norma y la conciban como una construcción social.

Para dar inicio a esta actividad el docente podrá preguntar acerca de: *¿Quién la tiene que cuidar la reserva? ¿Qué les parece que se puede hacer en la reserva? ¿Qué les parece que no se puede hacer? ¿Por qué?*

A continuación se podrá indagar en la cartilla de promoción si aparecen algunas normas y plantear *¿Quién armó esas normas?*

<p>Se puede hacer:</p> <p>Caminatas (se puede ir con cochecitos de bebé).</p> <p>Correr.</p> <p>Paseos en bicicletas (circulando a velocidad de paseo, respetando a los animales, posibles cruces de cuises, lagartos overos, tortugas, etc.).</p> <p>Se puede llegar en bicicleta y recorrer a pie (ingresando por Brasil o Viamonte hay lugar para dejarla con cadena y candado).</p> <p>Fotografías y filmaciones.</p> <p>Tomar sol.</p> <p>En la zona costera existen mesas y sillas.</p>	<p>No se puede hacer:</p> <p>Ruidos molestos.</p> <p>Molestar y alimentar a los animales.</p> <p>Cazar, pescar, capturar o apropiarse de cualquier recurso.</p> <p>Colectar, cortar o causar cualquier daño a la vegetación.</p> <p>Encender fuego, arrojar residuos o efluentes de cualquier tipo.</p> <p>Introducir toda especie animal y/o vegetal.</p> <p>Destruir y/o alterar cualquier especie del ecosistema y su diversidad biótica.</p> <p>Ingresar a las aguas del Río de la Plata o cualquier cuerpo de agua.</p> <p>Circular por los senderos internos en bicicleta o a pie sin el acompañamiento de un guía del área.</p> <p>Toda otra actividad de impacto ambiental negativo.</p>
<p>Seguridad La reserva es monitoreada por cámaras de TV instaladas sobre una torre de 12 metros de altura, que permite un eficiente control y rápida convocatoria de servicios de auxilio y prevención.</p>	

Finalmente se podrá organizar la información en un cuadro como el siguiente:

	Lo que se espera	Lo que está permitido	Lo que está prohibido	Observaciones
Los visitantes				
Los cuidadores				
Las autoridades				

Bibliografía

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Agencia de Protección Ambiental. Ministerio de Ambiente y Espacio Público. **“La Reserva Ecológica Costanera Sur. Patrimonio natural y cultural de la Ciudad de Buenos Aires”**. 2013. Disponible en: http://www.coarecs.com.ar/folletos/recs_2013.pdf
- Gobierno de la Ciudad. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. **“A toda costa. Buenos Aires, el Río y los chicos”**. 2000.
- Fundación Vida Silvestre Argentina. **“La Naturaleza en la Ciudad de Buenos Aires”**. Carlos Fernández Balboa. 2012.
- Gobierno de la Ciudad. Ministerio de Educación. **“Paseos por la Ciudad de Buenos Aires: Antes de salir. Visita. Continuidad en la escuela”**. 2009. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/aer/guias_avc.php?menu_id=33321
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/baescuela/pdf/avc3reservaecologica.pdf>
- Fundación Vida Silvestre Argentina. **“Explorando la Reserva Ecológica Costanera Sur. Cuaderno informativo y guía de actividades”**. Anahí Otero-Sergio Fernández-Juan M. Ojea Quintana. 2012. Disponible en: http://awsassets.wwfar.panda.org/downloads/cuaderno_rec_2012.pdf
- **Atlas Ambiental de Buenos Aires**. Disponible en: <http://www.atlasdebuenosaires.gov.ar/aaba/>
- Revista Ciencia Hoy, Volumen 21, Número 123. “Historia de la Costa de Buenos Aires”. Silvia C. Marcomini-Rubén Álvaro López. Junio-Julio 2011.
- Inta **“Ambiente natural”** Hector J. M. Morrás-Inés A. Camilloni. Disponible en: https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-bicentenario_hm_final.pdf
- Gobierno de la Ciudad. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, **“Buenos Aires se aprende”**. 1991.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Subsecretaría de Medio Ambiente. **“Folletería de la Reserva Ecológica Costanera Sur: Vegetación. Reptiles y Anfibios. Mamíferos. Aves. Insectos. Ceibal y matorral ribereño. Lagunas y bañados. Pastizal de cortaderas. Bosque de alisos/sauzal”**.

La importancia de incluir situaciones de lectura y escritura con distintos propósitos²

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, etc.

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 lectura exploratoria el lector toma contacto con el texto, lo recorre con la vista y, a partir de ese*

² Este apartado fue elaborado por Berenblum, Silvina; Frechtel, Mariana; Gómez Giusto, Cristina; Hancevich Malka y Serafini Claudia.

“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 Benvegna, 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)³.

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.

Escribir con diversos propósitos

Durante el trabajo en el área, se proponen 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

³ Espinoza, Ana, Casamayor Adriana y Egle Pitton (1997) *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

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 pueden 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 aprendi-*

do. 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*. Revista 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, N° 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 didácticos*. 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, debamos 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 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 Crecemos ¿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
			TEMA DE ENSEÑANZA La vida cotidiana en el Antiguo Egipto	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 Balneario a Reserva Ecológica	BLOQUE Vivir en la Ciudad de Bs As
				BLOQUE Los fenómenos naturales
				BLOQUE Pasado y presente
			TEMA DE ENSEÑANZA Círculo productivo de la frutilla al helado	BLOQUE Trabajos y técnicas
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
				BLOQUE Trabajos y técnicas
			TEMA DE ENSEÑANZA La vida cotidiana de dos pueblos originarios	BLOQUE Pasado y presente
				BLOQUE Trabajos y técnicas
			TEMA DE ENSEÑANZA Observar el cielo	BLOQUE Los fenómenos naturales
				BLOQUE Pasado y presente

Otros temas de enseñanza para diferentes grados

Proponemos aquí otros ejemplos de temas pasibles 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