

escuela de
maestros

01



ENTRE MAESTROS 2019

Pensar la enseñanza, evaluar los aprendizajes

2 + 5

9 - 3



Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario



Buenos Aires Ciudad

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
08-02-2026



Vamos Buenos Aires

Ministra de Educación e Innovación

Soledad Acuña

Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa (SSPLINED)

Diego Meiriño

Dirección General Escuela de Maestros (DGESM)

María Lucía Feced Abal

Equipo de Educación Primaria

Coordinación Pedagógica

Adriana Díaz

Generalista

María Cecilia García Maldonado

Prácticas del Lenguaje

Coordinación: Silvia Lobello y Jimena Dib

Especialistas: Fernanda Aren, Flavia Caldani, Liliana Cerutti, Diego Chichizola, Vanina Estévez, Silvia Faerverger, María Forteza, Ianina Gueler, Eugenia Heredia, Flora Perelman, Juliana Ricardo, Viviana Silveyra, Sandra Storino y Emilse Varela.

Colaboración de Laura Lapolla, Pablo Fassi y Lucía Folcini.

Agradecemos al maestro Nicolás Resnik del Normal 7 por la puesta en aula de algunas situaciones didácticas propuestas en el documento.

Matemática

Coordinación: Pierina Lanza y Alejandro Rossetti

Especialistas: María Mónica Becerril, Paola Tarasow, Conrado Vasches y Graciela Zilberman.

Ciencias Sociales

Coordinación: Betina Akselrad

Especialistas: Eugenia Azurmendi, Melina Bloch, Anabel Calvo, Juan Manuel Conde, Daniela Damen, Alejandra Giuliani, Cecilia Incarnato, Julieta Jakubowicz, Nicolás Kogan, Marisa Massone, Manuel Muñoz, Sonia Nuñez y Sofía Seras. Colaboración de Daniel Gonzalez.

Ciencias Naturales

Coordinación: Rita Salama y Carina Kandel

Especialistas: Cecilia de Dios, Carlos Fischer, Mónica Graffe, Flavia Grimberg, Ariela Grunfeld, Evangelina Indelicato, Carlo Nosedo, Gabriel Peche Martín, Juan Pablo Pelotto, Cecilia Perrone, Inés Rodríguez Vida, Luciana Squeri, Pablo Verón, Carlos Vidal y Alejandra Zorzenón.

Edición

Cecilia Guerra Lage

Diseño gráfico

Ricardo Penney y Luna Dannemann

Acerca de la evaluación

Evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos integrados por estudiantes diferentes son principios centrales para encarar las prácticas de evaluación escolar y para generar programas de mejoramiento de los aprendizajes que redunden en una distribución más democrática de bienes educativos.

Tener en cuenta los diferentes puntos de partida de los estudiantes y evaluar progresos en función de los mismos, son aspectos que se enmarcan dentro de estos principios de justicia y equidad. En el mismo sentido, estos criterios se expresan cuando se proponen programas de evaluación que se enfocan en el aprendizaje de conceptos, procedimientos, técnicas, capacidades, etc., que fueron enseñadas en el marco de particulares condiciones institucionales y didácticas. Es decir, como lo señala el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Secretaría de Educación, 2004), al evaluar cuestiones que nunca podrían aprenderse bajo las condiciones en que se ha enseñado, o al evaluar lo que no se enseña, se está contribuyendo a consolidar la desigualdad social.

En este apartado y en el marco de la Formación Docente Continua y Situada para los docentes de nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, centraremos el análisis en diversas aproximaciones sobre lo que la investigación didáctica conceptualiza como **evaluación formativa**, refiriéndose a aquellas evaluaciones que no tienen como objetivo la certificación o promoción y “cuyo propósito principal es servir de base para tomar decisiones y emprender acciones de mejora de aquello que ha sido evaluado” (Ravela, 2006). Planificar programas de evaluación que integren estrategias de evaluación con objetivos diversos implica considerar tanto prácticas de evaluación sumativa con consecuencias formales, como la certificación o la promoción; como de evaluación formativa que, si bien generan consecuencias de algún tipo, éstas deberían tener el objetivo de contribuir a comprender las situaciones educativas y a emprender acciones de mejora.

Es interesante destacar que el concepto de evaluación formativa irrumpe a finales de la década de 1960.¹ El recorrido del concepto ya lleva casi cinco décadas, desde sus primeras formulaciones en el marco de enfoques conductistas de la enseñanza y el aprendizaje, hasta la ruptura de estas formulaciones como resultado de enfoques socio-cognitivo-constructivistas (Camilloni, 2004). Las ideas sobre el aprendizaje integrado, en lugar del aprendizaje como producto de acumulación de logros por etapas, está

¹ La literatura suele vincular la evaluación formativa o identificar como antecedentes de la misma a dos planes desarrollados en EEUU: el Plan Winnetka (1922), basado en programas de instrucción programada e individualizada, uso de test diagnósticos, materiales autoinstructivos y autocorrectivos para los estudiantes y, el Plan Morrison (1926), basado en planes de unidades didácticas con fases, usos de test para el diagnóstico y para la verificación.

en la base de esta ruptura, de las diferencias de cada formulación, y de las ideas que se sostienen en este apartado.

Sobre esta mirada amplia y no correctiva de aprendizaje integral se pueden proponer diversas estrategias de evaluación formativa que permitan tanto a las maestras y a los maestros, como al conjunto de Coordinadores de ciclo, obtener información acerca de qué aprenden los alumnos, pero también cómo lo hacen. Desde esta mirada, la evaluación formativa no es un acontecimiento específico al final de una etapa, sino que implica diversificar medios para obtener información.

Más adelante nos referiremos a diversos modos de obtener información. Pero es necesario volver sobre algunas cuestiones que están en el centro de los enfoques que proponen programas de evaluación haciendo énfasis en aspectos pedagógicos, éticos y políticos, es decir, como dijimos en el inicio de este apartado, en la capacidad para evaluar justa y equitativamente a grupos numerosos de estudiantes.

La evaluación formativa, considerada desde este punto de vista debe ser consistente con proyectos de enseñanza y aprendizaje y redundar en dispositivos de perfeccionamiento de los resultados cuando se integran procesos de autoevaluación de estudiantes, docentes, directivos y del sistema educativo en general (Camilloni, 1998). Dar la voz a los estudiantes, promover su compromiso con la evaluación, considerar a la **autoevaluación** como un medio y como un objeto de aprendizaje, poner en práctica la **evaluación entre pares**, limita el peso exclusivo de la voz del maestro para emitir un juicio de valor. También, la **coevaluación**, es decir los procesos compartidos de evaluación, tanto entre el maestro y los estudiantes, como de los estudiantes con sus compañeros, permite obtener información sobre los aspectos más relevantes del contenido de aprendizaje que es objeto de evaluación. Estas prácticas colaboran con la indagación acerca de las representaciones de los alumnos sobre sus propias capacidades y formas de aprender, y las de sus pares. En todos estos procesos de evaluación es necesario que los estudiantes conozcan los propósitos e indicadores para emitir juicios de valor y corregir acciones realizadas, promover la autonomía y la reflexión (Anijovich, Malbergier y Sigal, 2004).

Así, vale considerar lo que algunos autores identifican como la **dimensión comunicacional** de la evaluación escolar. En especial cuando estamos frente a propuestas de evaluación formativa, es importante que los maestros puedan ofrecer, tanto buenas explicaciones acerca de qué se espera que los estudiantes logren, como una buena devolución que les posibilite alcanzar las metas a lo largo del proceso.² En este sentido, la dimensión comunicacional de la evaluación implica que los docentes puedan poner en funcionamiento capacidades vinculadas con la observación, la empatía y la perspicacia para realizar devoluciones, con ciertas formas de entablar diálogos y de comprender cómo los alumnos reaccionan a diferentes obstáculos cognitivos y a cómo superarlos. Se debe tener en cuenta que, si los docentes van construyendo

² Se va a considerar, de acuerdo con Ravela (2015), el término “devolución” como traducción del término anglosajón *feedback*, si bien muchos autores prefieren utilizar el término “retroalimentación”.

sus propios estilos de enseñanza de acuerdo con los propios recorridos escolares y sus posteriores elecciones profesionales, estas definiciones también incluyen la construcción de estilos o enfoques para abordar las **devoluciones** a los estudiantes en el marco de programas de evaluación.

Un desafío vinculado con la dimensión práctica y comunicacional para encarar diversas formas de evaluación formativa, es la exigencia como maestros de profundo conocimiento, dedicación y una actitud de gran generosidad (Camilloni, 2004). La forma de encarar las devoluciones a los estudiantes, tanto valorativas como descriptivas, está entre esos desafíos. No obstante, si bien puede haber en el conjunto de maestros y maestras una tendencia a utilizar con mayor frecuencia **devoluciones valorativas**, es en las **devoluciones descriptivas o reflexivas**, es decir, en la especificación de logros, de modelos de acción o de procedimientos para la revisión o reflexión por parte de los alumnos, en donde se exigen mayores esfuerzos.³ Es probable que resulte más sencillo, por ejemplo, en una actividad en el área de Ciencias Naturales, una devolución de tipo valorativa del estilo: *¡Qué bueno, reconociste que el aceite flota sobre el agua!* Expresar manifestaciones de aprobación o devoluciones orientadas a aspectos afectivos o motivacionales en el aprendizaje, suelen ser más frecuentes en las aulas de clase (Ravela, 2009). En cambio, en las devoluciones descriptivas o reflexivas, los comentarios que invitan al análisis son tal vez los que merecen especial atención y es deseable que aparezcan ya que invitan a ampliar el horizonte de reflexión de los estudiantes. En el ejemplo anterior de la clase de Ciencias Naturales, el maestro también podría haber agregado: *¿Cómo es que hay un líquido por encima del otro y que no se mezclan?*

Otro tema central para diseñar estrategias de evaluación formativa es la selección de **instrumentos o herramientas**. El campo de la evaluación en la actualidad tiene un gran dinamismo y avanza rápidamente. En este sentido es importante contar con ciertos criterios para poder definir, de acuerdo con los estilos de enseñanza de cada docente y las características del grupo de estudiantes, la selección de instrumentos o herramientas más adecuados. Uno de ellos es considerar aquellos que permitan relevar información más compleja y articulada. Otro es considerar aquellos que permitan dar cuenta de los procesos más dinámicos por los que atraviesan los alumnos durante su aprendizaje. De ésta manera, la evaluación formativa se podría vincular más con la metáfora de una película que con la de una fotografía. También es importante que cada maestro pueda identificar los aprendizajes que están a la vista continuamente, y aprendizajes que requieren instrumentos más precisos con la complejidad que plantea no recurrir a situaciones aisladas y puntuales (Secretaría de Educación, 2004).

Partiendo de estos criterios, varios autores (Anijovich, Malbergier, Sigal, 2004) agrupan ciertas herramientas o instrumentos en distintos tipos:

³ Para construir devoluciones de tipo descriptivas o reflexivas, los docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan con distintos materiales de apoyo. El Diseño Curricular ofrece orientaciones, que pueden complementarse con otros materiales como las **Progresiones de los aprendizajes** (Ministerio de Educación, 2018), las cuales plantean una descripción de recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar.

- Matrices o rúbricas que permiten obtener información acerca de las cualidades del trabajo de los estudiantes. Este tipo de instrumentos ofrecen una guía sobre cómo avanzar, criterios a tener en cuenta para la elaboración de un trabajo, y muestran niveles de progreso posibles para cada uno de estos criterios.
- Observaciones consideradas en el marco de la evaluación educativa como un proceso que requiere atención voluntaria y que está orientado por un objetivo organizador y dirigido a un objeto con el fin de obtener información (De Ketele, 1984). Para ser coherente con sus objetivos, la observación debe estar guiada por criterios que garanticen la validez de los registros y de las interpretaciones asociadas a ellos.
- Registro o recopilación de evidencias que los estudiantes realizan de sus propias producciones a lo largo de un periodo determinado, a la que se solicita una reflexión acerca de las decisiones, una comunicación de sus aprendizajes y análisis de los mismos, y de los contenidos y forma particular en que fueron aprendidos -usualmente se solicita que los estudiantes puedan ofrecer una reflexión acerca de las dificultades y los progresos obtenidos-. La forma actualmente más difundida son los portafolios.
- Organizadores gráficos que suelen integrar y explicar la selección de conceptos, las relaciones que los estudiantes establecieron y los procesos que llevaron a cabo para llegar a ese resultado. Dentro de este gran grupo se encuentran los mapas conceptuales, croquis, etc.

Estos instrumentos no son los únicos, cada docente irá enriqueciendo sus herramientas, adaptando o creando nuevas, en función de los desafíos que plantean su grupo de estudiantes, el momento del año y la institución en la cual se planifica su programa de evaluación.⁴ Es importante, a la hora de decidir instrumentos y definir formas de evaluación, tomar decisiones cada vez más racionales y fundamentadas para mejorar la enseñanza. Esto implica también el desafío de integrar diversas formas de evaluación formativa integradas a situaciones de enseñanza como la observación, con las evaluaciones formativas más metódicas que permitan analizar información de forma sistemática.

⁴ Acerca de las herramientas en el campo de la evaluación formativa, los docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pueden consultar Ministerio de Educación (2009).

Bibliografía

- Anijovich, Malbergier, y Sigal (2004). *Una introducción de la enseñanza para la diversidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran" en Camilloni, Celman, Litwin y Palau de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni (2004). "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes" en revista *Quehacer educativo*, Año XIV, N°68. Montevideo.
- De Ketele (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor.
- Ministerio de Educación (2009). *La evaluación formativa. Escuela Primaria*. Buenos Aires: GCABA. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2009_la_evaluacion_formativa_primaria.pdf
- Ministerio de Educación (2018). *Progresiones de los aprendizajes*. Buenos Aires: GCABA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/progresiones>
- Ravela, P. (2009). "Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de las evaluaciones en las aulas de educación primaria en América Latina". *Páginas de educación*, Vol. 2 (pp. 49-89). Montevideo: Universidad Católica de Uruguay.
- Ravela (2006). *Fichas didácticas Para comprender la evaluación educativa*. Santiago de Chile. Preal.
- Secretaría de Educación (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria*. Buenos Aires: GCABA.
- Wiliam, Dylan (2009). "Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa" en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *Archivos de Ciencias de la Educación. Dossier: La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas*, 4ta. Época, 3er Año, Nro. 3, pp. 15-44. La Plata: UNLP.

Acerca de la Pausa Evaluativa

La escuela es una institución especializada en brindar educación, sus “metas y formas organizativas están diseñadas de manera específica para desarrollar las acciones que sean necesarias para que todos los que asisten a ella en calidad de alumnos accedan a los saberes y experiencias culturales que se establecen como relevantes para todos los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires” (Secretaría de Educación, 1999, p. 34).

Desde esta perspectiva surge, en 2016, el Proyecto Pausas Evaluativas, a partir de una propuesta de la Dirección de Educación Primaria, con acuerdo de los supervisores escolares. El propósito es obtener información sobre el estado del saber de los alumnos y las alumnas tercero y sexto grado respecto de algunos de los contenidos nodales de Matemática y Prácticas del Lenguaje.

Los grados seleccionados permiten realizar una lectura de ciclo. Dentro de cada uno de estos ciclos “se conserva la diferenciación de años, pero se alienta una perspectiva procesual del aprendizaje y de la enseñanza y unas condiciones favorables para el respeto por la diversidad de puntos de partida y estilos de aprendizaje” (*Ibid.*, p. 27).

Para la producción del material, un grupo de maestros, supervisores, directores, coordinadores, especialistas, se reúnen en sucesivos encuentros para intercambiar propuestas de actividades. Dicha selección responde a un criterio fundamental: la posibilidad de que los alumnos puedan reconocerla como una actividad habitual permitiéndoles el despliegue de alguna estrategia de resolución. Dichas estrategias se vuelven indicadores del estado de saber que los alumnos han desarrollado en torno al tema. Las más recurrentes, reconocidas y anticipadas por el equipo que elabora la *Pausa* son empleadas como criterios para la corrección.

La información relevada pretende favorecer la apertura de instancias de reflexión a distintos niveles del sistema educativo, que apuntan a **la mejora de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje**. En primer lugar, el análisis de los resultados obtenidos puede dar lugar a que los equipos docentes y de conducción -agrupados por ciclo- revisen en cada escuela cuáles son los trayectos de enseñanza que es necesario fortalecer, no solo en los grados participantes de la *Pausa*, sino también en los grados anteriores y posteriores: ¿cómo se han presentado a los estudiantes ciertos contenidos que -según la *Pausa*- no parecen haber sido resueltos más o menos eficazmente?, ¿cómo ha sido entre un grado y otro el desarrollo didáctico del contenido?, ¿cómo está previsto el progresivo nivel de profundización?, ¿en qué aspecto o aspectos determinados niños o niñas necesitan re-enfrentarse con sus posibilidades de acceder al tema a partir de propuestas e intervenciones docentes específicas? Este nivel de análisis es, sin duda, esencial para ampliar las posibilidades de mejorar o enriquecer tanto las propuestas de enseñanza como los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas, en

tanto “el docente se informa sobre el estado de conocimiento (matemático) del alumnado y, con esos datos, (re) planifica su enseñanza. Los alumnos pueden darse cuenta de qué conocimientos dominan realmente y ser conscientes de los puntos débiles de su razonamiento” (Díaz, 2006).

La evaluación es una práctica constante en la enseñanza, “se ha desarrollado mayormente en relación con los aprendizajes de los alumnos como objetos de evaluación. [...] En cambio hay menos experiencia en el desarrollo de mecanismos que permitan evaluar la enseñanza y el sistema en su conjunto” (Secretaría de Educación, p. 55). En este sentido, la Pausa Evaluativa “propone una efectiva ampliación de los objetivos de evaluación, de modo de extenderla, no de manera retórica, sino a través de mecanismos específicos, a la enseñanza y al funcionamiento del sistema” (*Ibid.*). De aquí que los resultados obtenidos por las diversas escuelas de un mismo distrito escolar se cargan en grillas que brindan información significativa para los supervisores escolares; a partir de esta información, en cada caso, se podrán plantear propósitos específicos de trabajo con directivos, coordinadores de ciclo y docentes a lo largo del año escolar, e incluso, definir los contenidos que en cada ciclo merecerán atención puntual en los períodos de promoción acompañada.

Finalmente, la Dirección de Educación Primaria (DEP) analiza la información y define los lineamientos -en primer lugar- de las devoluciones de las *pausas* a coordinadores, maestros y maestras con especial detenimiento en aquellos aspectos que -según revela la Pausa Evaluativa-, requieren anticipar propuestas didácticas focalizadas. En segundo lugar, la DEP entabla instancias de trabajo conjunto con los equipos de Escuela de Maestros. Los resultados de las *Pausas* y la información que surge de las devoluciones, son considerados en la planificación de las *Jornadas entre Maestros*, y en el desarrollo anual de la formación situada.

La implementación de la *Pausa*, entonces, sucede **entre varios actores y a lo largo de varias instancias**. La información que surge de cada momento de trabajo permite contar con un material de análisis común para las escuelas, los equipos de conducción y docentes, y para las diversas instancias de capacitación y/o acompañamiento de la DEP. Si bien afectan a dos grados -tercero y sexto-, la Pausa Evaluativa permite ampliar la mirada hacia ambos ciclos y abre a discusiones sobre el despliegue ciclado e intercyclado que requiere la adquisición de algunos contenidos.

El trabajo en torno a los datos de la Pausa

A continuación, compartimos con Uds. algunos ejemplos del trabajo que cada área realiza a partir de los datos relevados a través de la Pausa Evaluativa.

Prácticas del Lenguaje

En los resultados generales de la Pausa Evaluativa de 2018, en Prácticas del Lenguaje, se observó que un 4% de niños y niñas de tercer grado mostraba no haber completado el sistema de escritura -en sus producciones escritas “saltean” a menudo letras hasta hacer sus textos, en algunos casos, ilegibles-. El porcentaje es pequeño, pero el número es grande -más de 700 niños-. La DEP propuso enfrentar esa dificultad a lo largo del período de promoción acompañada, pues la trayectoria escolar de estos alumnos se ve afectada por esta situación. En consecuencia, propuso una serie de FICHAS DE ESCRITURA que presentó en su “Contenedor Primaria” -Promoción Acompañada-. Los maestros de tercero disponen de una propuesta de intervención; los coordinadores de primer ciclo necesitan releer las producciones de los niños y discutir y planificar con todos los maestros del ciclo cuántas situaciones de escritura se dan alrededor de los temas planteados en esta “tarea especial” -FICHAS, CONTENEDOR DE PRIMARIA-.

Respecto a sexto grado, durante los tres años consecutivos, las producciones escritas de los alumnos y alumnas pusieron en evidencia dos aspectos importantes: 1) Cómo se proponía *reescribir acerca de lo leído* -sobre un episodio del cuento que se entregó a cada estudiante-, los textos revelaron por parte de los chicos un conocimiento importante sobre *qué poner*. 2) Sin embargo, en general, las características de la propuesta no prevén un tiempo de revisión del texto elaborado; es imposible desconocer que la revisión es parte del proceso de producción escrita; en las instancias de revisión se constata, por ejemplo, si el relato es coherente, si falta alguna información o si los momentos de la historia aparecen temporalmente ordenados. Esta observación, señalada por numerosos docentes durante la corrección de las pruebas y en los encuentros de “devolución”, debe ser tomada en cuenta. En 2019, se propondrá a los maestros y maestras plantear una situación de revisión en la semana posterior a la toma de la Pausa Evaluativa.

Matemática

En las resoluciones de tercer grado se observó que una parte importante de alumnos cometió errores en el cálculo vinculados a un manejo inadecuado del valor de las cifras -descomposiciones incorrectas de los números; errores al “llevarse”, o “pedir uno”; al encolumnar los números para organizar el cálculo, entre otros). Sin embargo, la mayoría de esos niños resolvió de manera correcta las propuestas vinculadas a armar y desarmar cantidades con billetes.

En ambos casos, las actividades requieren que el alumno ponga en juego relaciones entre unidades de diferente orden –¿Cómo pago \$143 si se me acabaron los billetes de \$100?, ¿Con cuántos “dieces” se forma un “cien”?, Con uno de diez: ¿cuántos de uno tengo?–. La resolución exitosa en una situación implicaría un dominio del tema ligado al contexto, pero es necesario un trabajo desde la gestión de clase para habilitar el trazado de las relaciones necesarias que le permita al alumno usar ese conocimiento en el contexto de los cálculos.

En el mismo sentido, podemos citar como ejemplo para sexto grado, ciertas resoluciones ante los problemas de proporcionalidad. En el punto 6.) se conocía la relación 5 kg de papas = \$100, y se pedía encontrar cuánto dinero correspondería a 2 ½ kg. Una cantidad importante de alumnos tuvo dificultades a la hora de establecer, por ejemplo, la relación doble-mitad entre el 5 y el 2½, que les permitiera resolver correctamente el problema. Sin embargo, muchos de esos alumnos habían utilizado correctamente la misma relación con números diferentes en la propuesta de cálculo mental, ubicada en el ítem anterior. Conocer los modos de hallar dobles o mitades de un número natural, no es directamente transponible y generalizable a los números racionales, sino que requiere de una instancia nueva y diferente de enseñanza.

Por otro lado, se observó que los desempeños de los alumnos de ambos grados mostraron importantes porcentajes de resoluciones correctas en la mayoría de los ítems. Sin embargo, en las propuestas ligadas a situaciones de explicitación de procedimientos y argumentación, descendió la cantidad de respuestas correctas, y aumentó la cantidad de alumnos que no respondieron. Esta diferencia en las respuestas según el tipo de tarea matemática que se propuso ocurrió independientemente del grado o del tema que se tratase. Es decir, los resultados de *las pausas* revelaron una importante distancia entre la posibilidad de los alumnos para enfrentar situaciones que requieren usar ciertos conocimientos para resolver un problema, de aquellas que requieren explicitar lo que se ha realizado, dar motivos de por qué cierto procedimiento es o no válido, realizar anticipaciones apoyados en regularidades.

Esta información -la reutilización de conceptos o ideas, la explicitación de estrategias o de argumentos- resultó un eje de trabajo en las situaciones de encuentros distritales con coordinadores y docentes de los grados involucrados para el análisis de los datos obtenidos -instancias de *devolución*-. En estos espacios se pudo diferenciar entre dos aspectos de la enseñanza: los contenidos matemáticos a enseñar y las prácticas en torno a ellos, concluyendo que tanto contenidos como prácticas se tornan objetos de enseñanza. Asimismo se evidenció que hay modos diferentes de acceder al contenido que resultan centrales en la construcción del conocimiento matemático y en la posibilidad de establecer relaciones entre nociones rescatándose la importancia de la variedad de tareas matemáticas -explicitar

lo que se ha realizado, dar motivos de por qué cierto procedimiento es o no válido, o realizar anticipaciones apoyados en regularidades, entre otras- en tanto fundamentales a la hora de promover en los alumnos relaciones entre contenidos que podrían parecer distintos entre sí, y que podrían ser contruidos en diferentes ámbitos.

Desde la propuesta articulada de Formación Situada y la DEP, se hizo foco en situaciones de enseñanza que permitieran establecer relaciones entre conocimientos. En todas las capacitaciones se analizaron secuencias que propusieron situaciones de evocación, elaboración y registro de conclusiones, de descontextualización conocimientos.

A modo de cierre

Como venimos describiendo, el dispositivo Pausa Evaluativa no empieza ni termina en la hoja que responden los alumnos. Comienza con las propuestas de cuidado de las condiciones de construcción del dispositivo; la implementación de su toma y corrección; y tiene continuidad en las decisiones posteriores que se toman en diferentes ámbitos. La Pausa Evaluativa, en conclusión, ofrece información a las escuelas para planificar la propuesta de enseñanza de aquellos contenidos que sea necesario profundizar en los dos ciclos. Del mismo modo, pone datos a disposición de la Dirección de Educación Primaria, de los Supervisores Escolares y de la Escuela de Maestros, para orientar las acciones de capacitación y elaboración de materiales que será necesario sostener durante el ciclo lectivo.

En definitiva, su intención es que sea para todos -alumnos, docentes, directivos, supervisores, equipos técnicos y especialistas de área- una práctica enriquecedora que permita seguir avanzando hacia una escuela inclusiva con calidad.

CRONOGRAMA ESTIMATIVO DEL PROYECTO PAUSA EVALUATIVA

ABRIL	Los distritos escolares reciben y distribuyen los ejemplares de los cuentos.
	Las escuelas retiran los libros de los distritos y desarrollan Las propuestas de trabajo con los alumnos hasta la toma.
30 DE MAYO	Los distritos escolares reciben el resto del material (claves, pausas, grillas).

1 DE JUNIO	Las escuelas retiran las claves y grillas de corrección (en caso de que se retiren antes, se sugiere no tomarlas como material para diseñar trabajos previos con los alumnos).
4 o 5 DE JUNIO	Inicio de la implementación de la Pausa Evaluativa en las aulas.
5 AL 26 DE JUNIO	Corrección y tabulación. Elaboración y envío a supervisión de informes y trabajos escaneados de los alumnos 1-5-11 de los registros del aula.
3 AL 7 DE JULIO	Las supervisiones envían informes, trabajos de los alumnos y tabulación distrital a la DEP. A partir de esta información se realizan en cada escuela los ajustes en las propuestas de enseñanza de acuerdo a los datos que arrojó la corrección de la Pausa.
AGOSTO	A partir de agosto se habilitarán espacios de reflexión y discusión sobre la información obtenida.

Bibliografía

- Díaz, A. (2006). "Evaluación" en Castro, A. y Díaz, A. *Enseñar matemática en la escuela primaria*. Serie respuestas. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Secretaría de Educación (1999). *Prediseño curricular para la EGB*. Buenos Aires: GCABA.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

15 Evaluar prácticas de
lectura y de escritura

15 ¿Cómo entendemos la
evaluación de la lectura y
la escritura?

16 Evaluar en el transcurso
del año

17 ¿Cómo evaluar los
avances de los niños?

17 Los instrumentos para
evaluar la escritura

26 Progresiones de los
aprendizajes

30 Más allá del control

31 Materiales para
trabajar en los
encuentros distritales

38 Recursos para
planificar

39 Bibliografía

El presente cuadernillo, lejos de intentar suplir, complementa las publicaciones que acompañaron las jornadas *Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas* (2017) y *Entre maestros* (2018), acciones del Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario. Por ello, este material profundiza aspectos de las prácticas del lenguaje ya trabajados y aborda otros. En él, a modo de “un ida y vuelta permanente” sugeriremos vinculaciones a estos materiales ya existentes como así al Diseño Curricular –en proceso de edición–.

Agradecemos a todos los docentes que con su esfuerzo colaboraron en el desarrollo del presente documento facilitando producciones de sus alumnos. Valoramos la riqueza de todas las propuestas, no obstante, por cuestiones de espacio, pudimos incluir sólo algunas.

Evaluar prácticas de lectura y de escritura

El término “evaluación”, en sentido amplio, hace referencia a cualquier proceso por medio del que algo o alguien se analiza, se valora y es objeto de un juicio de valor.

En la escuela, la evaluación puede tener diversas funciones: se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje; se evalúa para el docente, para que conozca los resultados de su acción.

Entendemos **la evaluación como una vía para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje**; no es responsabilidad exclusiva del docente, sino que implica a los alumnos y tiene en cuenta no sólo los productos finales, sino también los procesos y los productos intermedios. Así, es un elemento al servicio del aprendizaje, no constituye una intervención aislada y debe ser vehiculizada a través de actividades integradas en las propuestas didácticas.

Es fundamental comprender que la evaluación tiene consecuencias de diverso tipo, entre ellas, las que están vinculadas con las trayectorias y muchas veces el destino de los alumnos. En este sentido el Diseño Curricular -en proceso de edición- sostiene que para democratizar las prácticas de lectura y escritura, para evitar que la escuela contribuya a consolidar la discriminación social, es fundamental **centrar la evaluación en los progresos realizados por los niños a partir del estado de sus conocimientos al comenzar su escolaridad o al ingresar a un grado determinado**.

¿Cómo entendemos la evaluación de la lectura y la escritura?

La evaluación de las prácticas de lectura y de escritura constituye un desafío, debemos pensarla en estrecha relación con las situaciones de enseñanza efectivamente ofrecidas a los niños y centrada en los procesos, no solamente en los productos. En el primer ciclo adquiere particularidades ya que, en general, es el período en que los niños se aproximan a la comprensión de la alfabeticidad del sistema.

Por un lado, las investigaciones coinciden en que se trata de un proceso que requiere un tiempo prolongado para su adquisición. Tomando estos aportes teóricos, la Resolución N°174 (CFE, 2012) establece una serie de medidas para organizar las trayectorias de los alumnos en los niveles inicial y primario, entre las que se incluye la consideración de los dos primeros años de la educación primaria como una **Unidad Pedagógica**, postergando la acreditación al final de segundo año, para así respetar y acompañar los procesos y recorridos de cada niño.¹ En este marco, registrar los

¹ Ver cuadernillo de Primer grado (Escuela de Maestros, 2018, p. 7-9).

avances de los alumnos constituye un elemento imprescindible que acompaña la organización de la enseñanza en el ciclo.

Por otro lado, evaluar las prácticas del lenguaje supone hacerlo considerando tanto al sistema de escritura como al lenguaje escrito. En los primeros años es necesario evaluar los progresos respecto al sistema de escritura, tomando como referencia el estado inicial de los alumnos, que constituirá el punto de partida de su trayectoria.²

Evaluar en el transcurso del año

En el primer ciclo es fundamental **valorar lo que los niños aprenden en términos de progresos** en relación con los diversos puntos de partida. Esto supone tener en cuenta las condiciones de enseñanza, es decir, la manera en que los contenidos han sido presentados. Los niños pueden evidenciar avances como lectores y escritores si han participado de manera frecuente de situaciones diversas, adecuándose a criterios como la continuidad, simultaneidad, alternancia y progresión de las situaciones fundamentales de lectura y escritura. Estas situaciones incluyen:

Escritura a través del docente	Lectura a través del docente
Escritura por sí mismos	Lectura por sí mismos

En las planificaciones anuales³ se prevé la inclusión de situaciones para evaluar los progresos de los niños:

- **Relevamientos de puntos de partida:** lectura y escritura del nombre, escritura de un listado de palabras que se reitera en marzo, julio y diciembre.

- **Identificación de los avances de los alumnos a través de colección de trabajos de las situaciones planificadas:** fichado de libros de la Biblioteca del aula: reconocer autor y título; trabajo sobre el nombre propio: escritura y reconocimiento del propio nombre a los otros nombres; lectura y escritura de frases de personajes/ descripciones/ diálogos, etc. a partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños.

² Ver "Evaluación", en el Diseño Curricular (2004).

³ Ver "Diseño Curricular: Aportes para el desarrollo curricular", en el cuadernillo de Primer grado (Escuela de Maestros, 2018, p. 10, 11).

- Identificación de los avances de los alumnos a través de secuencias/ proyectos planificados:

- *En el marco del armado del cancionero:* escritura y lectura sobre textos versificados que se trabajaron en clase a partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños.⁴
- *En el marco de la lectura de cuentos tradicionales:* lectura y reescritura de un episodio de un cuento leído/ listado de personajes/ caracterizaciones/ cuadros comparativos a partir de consignas diversificadas según los conocimientos de los niños.
- *En el marco de un proyecto de estudio:* lectura de índices de textos de estudio, escritura de rótulos/ esquemas / cuadros.

¿Cómo evaluar los avances de los niños?

Los instrumentos para evaluar la escritura

Si consideramos que la escritura es un proceso, los instrumentos de evaluación de la misma tienen que permitir acompañar, valorar y registrar este proceso. Para eso, el docente puede recurrir a diversos instrumentos:

- Evaluaciones de inicio o estado
- Observaciones y registros
- Colección de trabajos
- Pausas evaluativas

Evaluaciones de inicio

Se trata de evaluaciones de estado que permiten acceder a los conocimientos que los niños tienen sobre el sistema de escritura. No guardan relación con las situaciones de enseñanza, ya que se reiteran en distintos momentos del año para identificar avances. Es importante señalar, como se explica a continuación, que las palabras no son elegidas al azar, sino que reúnen ciertas complejidades en cuanto a cantidad de sílabas o combinaciones entre consonantes y vocales que encierran distintos desafíos; pudiendo así dar cuenta de los diferentes momentos del proceso de adquisición del sistema de escritura. Éstos aparecen explicados en el presente documento en el apartado “Progresiones del aprendizaje-sistema de escritura”.

Un ejemplo de este tipo de evaluaciones es el siguiente:

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

⁴ Para identificar estas consignas en un período breve, ver el cuadernillo de Primer grado (Escuela de Maestros, 2018, p. 14-16).

Para la **segunda actividad**, se han seleccionado cinco nombres de animales cuyas características permiten identificar las ideas que los niños ponen en juego al escribir. Las palabras están presentadas en un orden de complejidad creciente:






- Las dos primeras tienen tres sílabas: 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: está integrada por dos consonantes y una vocal (CCV), y la otra presenta una composición consonante, vocal, consonante (CVC).
- Finalmente, la palabra "cangrejo" incluye una sílaba CVC ("can"), otra CCV ("gre") y la última es CV.

Las siguientes tomas de escritura fueron realizadas por la profesora Noelia Lops -Escuela N°26 DE 5-, durante el ciclo lectivo 2018:

Escribí los nombres de los siguientes animales








Escribí tu nombre: **TENNIFER**

4 de mayo	30 de junio	7 de noviembre
 PNO  CONO  TIPA  PAP  HPA	*PALO *CORONEGO *TIRE *PULPO *CRE	PALOMA CONEJO TIGRE PULPO CANREJO
Transcripción: PNO// CONO// TIPA// PAP// HPA	Transcripción: PALO// CORONEGO // TIRE// PULPO// CRE	Transcripción: PALOMA// CONEJO // TIGRE// PULPO// CANREJO

Escribí tu nombre:

MATIAS VALENTIN

4 de mayo	30 de junio	8 de noviembre
 PAO  ONO  IAMSO  OASVSA  MNATIO	* PALOMA * CONEGO TIGRE KULO XLAEGO	PALOMA CONEGO TIGRE PULPO CANGREGO
Transcripción: PAO// ONO// IAMSO // OASVSA // MNATIO	Transcripción: PALOMA// CONE- GO// IGE // ULO // CAEGO	Transcripción: PALOMA// CONEGO// TIGRE// PULPO// CANGREGO

Observaciones y registros

Se trata de observar y tomar nota acerca de diferentes aspectos que den cuenta de los aprendizajes de los niños. Es necesario que estas observaciones, que habitualmente se comparten de manera oral, queden escritas en algún cuaderno del docente o tabla de registro, para recuperarla en diferentes momentos del año. Por ejemplo, en el Diseño Curricular encontramos contenidos de Prácticas de la escritura como “Participación en situaciones de escritura que favorecen el intercambio de saberes diversos entre los escritores”. En relación con este contenido, se podría observar el trabajo grupal y registrar si se ponen de acuerdo para escribir; si comparten información con los otros compañeros; y análisis que den cuenta de la apropiación de la situación de escritura con otros. Tomar nota de los grupos que presentan dificultades para organizarse puede servir para realizar intervenciones más puntuales en otras situaciones de enseñanza.

Ejemplo de grilla para evaluar avances en la Unidad Pedagógica⁵:

⁵ Adaptada de Kaufman y otras (2015).

Grilla para evaluar los avances en escritura

Nombre del alumno.....Fecha:			
Nivel de progresión: características del sistema alfabético			
Inicio del año	Junio/julio	Octubre	Diciembre
Indicador de avance. Prácticas de la escritura (*)			
<i>Si los alumnos han participado de múltiples situaciones de escritura por sí mismos podrán:</i>			
-establecer relaciones con la escritura de palabras conocidas, recurrir a las diversas fuentes de información existentes en el aula y formular preguntas que ponen de manifiesto sus conocimientos ("¿en 'dijo' tengo que poner la 'jo' de 'José?'");	L	PL	NL
-circunscribir sus preguntas a aquello de lo que no están seguros, en lugar de hacer pedidos más globales;	L	PL	NL
-ampliar el repertorio de letras conocidas y utilizarlas con mayor pertinencia, incorporando cada vez más consonantes y seleccionando con frecuencia creciente aquellas que efectivamente están incluidas en la palabra que están escribiendo;	L	PL	NL
-tomar la iniciativa de releer su propia escritura y hacer las autocorrecciones que están a su alcance;	L	PL	NL
-plantearse problemas referidos a la separación entre palabras, en muchos casos cuando releen lo que han escrito;	L	PL	NL
-preguntar con frecuencia creciente sobre cuestiones vinculadas con dudas ortográficas.	L	PL	NL
<i>Si los alumnos han participado de múltiples situaciones de escritura a través del docente podrán:</i>			
-comenzar a diferenciar en el interior de lo que se dice lo que debe quedar registrado en el texto escrito;	L	PL	NL
-dictar utilizando un léxico más cercano al que es propio del lenguaje escrito y del género que se produce;	L	PL	NL
-solicitar al maestro relecturas más frecuentes de lo que ya se ha escrito para sostener el hilo del relato.	L	PL	NL
-dar algunas indicaciones acerca de la puntuación y espacialización del texto;	L	PL	NL
-anticipar cada vez más ajustadamente el registro lingüístico apropiado al texto que se escribe.	L	PL	NL
<i>Si han participado de variadas situaciones de escritura, en las producciones de los niños cuando escriben o reescriben cuentos por sí mismos -tanto individualmente como por parejas, o en pequeños grupos- comienzan a aparecer con cierta frecuencia:</i>			
-fórmulas canónicas de inicio y cierre;	L	PL	NL
-uso de expresiones y vocabulario propios del género y, en algunos casos, metáforas, comparaciones, juegos de palabras, etc.	L	PL	NL

Indicador de avance. Prácticas de la escritura (*)			
-inclusión de diálogos que enriquecen el cuento porque -al hacer hablar directamente a los personajes- se actualizan las escenas y se hace más vívido el relato.	L	PL	NL
<i>Si han participado de diversas situaciones de escritura -por sí mismos y a través del docente- que les permitan familiarizarse con las operaciones involucradas en el proceso de producción de textos, los alumnos podrán:</i>			
-Discutir de manera cada vez más productiva con sus compañeros al planificar un texto que están produciendo en pequeño grupo;	L	PL	NL
-empezar a interiorizar la necesidad de planificar y anticipar al hacerlo que volverán a presentarse algunos problemas ya enfrentados al escribir otros textos del mismo género.	L	PL	NL
-mostrarse cada vez más capaces de tomar en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar, de adoptar el punto de vista del lector cuando revisan y de preguntarse entonces si la información que han incluido será suficiente para que el lector comprenda lo que han querido decir.	L	PL	NL
-someter su texto, cuando les parece necesario, a la consideración de algún compañero para que éste les ayude a dar respuesta a sus interrogantes.	L	PL	NL
-desarrollar una capacidad notable para detectar repeticiones innecesarias y comienzan a probar diferentes recursos para evitarlas.	L	PL	NL
-detectar algunas ambigüedades al leer las producciones de sus compañeros -en tanto que sólo más tarde lo hacen en las propias- y hacer sugerencias para resolverlas.	L	PL	NL
(*) Referencias: L: Logrado, PL: parcialmente logrado, NL: No logrado.			
Observaciones:			

Colección de trabajos realizados


Valorar los avances de los niños como escritores requiere conservar muestras de escrituras desde el comienzo del año. “Esta colección necesita ser analizada en relación con las situaciones en las que fueron formuladas y en estrecho vínculo con las anteriores y el punto de partida del alumno” (Cuter y otros, 2011, p. 97). En este sentido, constituyen un insumo importante para evaluar los progresos de algunos niños en tiempos determinados y tomar decisiones respecto a cómo intervenir para generar avances, entre otras.

Los siguientes trabajos forman parte de la colección de escrituras de una de las alumnas recabadas por la docente María Sol Tríbolo (Escuela N°18 DE 5) durante el ciclo lectivo 2018:

Colección de escrituras de Delfina

DELFINA

22/1



- NEAR (onante)
- AM (soma)
- EM AU (mesa)

• DELFINA 22/1

• OE TAC

• PAU pázaro

• BUEE ballena

~~CUER~~ auro

DELFINA

24/05

• LIT NR (lenteja)
• ITK } no
 } quis
 } escribir

NOMBRE DELFINA. 14/3

• ADIMA TALON

• CONEJO

• TIER TIGRE

• PUE PULPO

• CAR CANCERO.

• EL SACCO ESTA MATONADO

• LO CEA PORQUE YA ATITI

• LO POTOS - VIVE A TRICA DE UN

CASA ALICIA

• 22/10

• LAS OROZAS VIEJAS - ENJOVE.

• ARE PARA POSIONS ECARTIA

• HA

Pausas evaluativas

Constituyen instancias individuales donde se detiene momentáneamente el proceso de enseñanza, éstas permiten a los alumnos recapitular el conocimiento alcanzado. En el desarrollo de las diferentes situaciones los niños escriben y leen con otros, de manera colectiva o en parejas o tríos, las pausas evaluativas permiten explorar “las posibilidades individuales en situaciones complejas y deberían cruzarse con los datos relevados en las observaciones, informes y análisis de las colecciones de trabajos” (Cuter y otros, 2011, p. 97). Estas pausas constituyen una instancia fundamental para que los niños tomen conciencia de su recorrido individual, qué saben y qué necesitan seguir aprendiendo.

Pausas evaluativas con foco en distintos aspectos de la escritura

En el marco del proyecto Cancionero se puede proponer, antes de finalizar el producto, una pausa evaluativa que permita obtener información acerca de lo que los niños han podido apropiarse para reorientar la enseñanza.

Para profundizar en esta secuencia ver el proyecto de producción de un cancionero para primer grado (Cuter y Kuperman, 2011, pp. 53-60)

Las siguientes pausas evaluativas fueron realizadas por las docentes Carla López y Silvina Ruiz (Escuela N°7 DE 8) durante el ciclo lectivo 2018. Es importante reparar sobre los distintos aspectos que las docentes deciden evaluar en cada punto de la pausa:

-En el punto 1 y 2, pretenden evaluar la escritura del nombre y la fecha, actividades habituales que se desarrollan en el aula.

-En el punto 3, proponen la escritura por sí mismos de un texto que se saben de memoria.

-En el punto 4, plantean la evaluación de aspectos referidos a la lectura.

1- Escribi el día de hoy en esta etiqueta

2- Escribi tu nombre en esta etiqueta

3- Escribi lo mejor que puedas la canción de cuna que cantamos y leímos muchas veces: "Arrorró mi niño"

4- Esta es una de las canciones que cantamos y leímos. Lee y marcá con una cruz dónde dice su título

5- Escribi lo mejor que puedas las palabras que te dicta la seño

-En el punto 5, mediante el dictado de un texto despejado -una lista de palabras que aparecen en las canciones: PATO, TOMATE, SAPO-, focalizan la evaluación en la construcción del sistema de escritura.

Es importante resaltar la necesidad de pensar evaluaciones con consignas que pretendan relevar distintos aspectos, ya sea en lectura y en escritura de actividades habituales de textos más extensos o de propuestas que recaben información sobre los procesos de adquisición del sistema de escritura, dado que dentro del mismo grado -inclusive en el mismo momento del año- podemos encontrar niños que avancen más en alguno de los aspectos -por ejemplo, escritura-, a diferencia de otros niños -por ejemplo, lectura-, no siendo igual el proceso en todos los alumnos.

Para profundizar en cuanto a criterios para evaluar los avances de los niños ver en este mismo documento en el apartado "Progresiones del aprendizaje-lectura-sistema de escritura-producción de texto".

Pausas evaluativas diferenciadas dentro del mismo grado

Para evaluar los avances de sus alumnos en el marco de una secuencia de lectura de cuentos tradicionales -Caperucita Roja-, María Sol Tríbolo, docente de primer grado de la Escuela N°18 DE 5, elaboró las pausas que se muestran en esta sección. Cabe destacar la importancia de presentar a los niños desafíos acordes al momento que atravie-

1-Escribi el día de hoy en esta etiqueta

2-Escribi tu nombre en esta etiqueta

3-Escribi lo mejor que puedas la canción de una que cantamos y leímos muchas veces: "Arroró mi niño"

4- Esta es una de las canciones que cantamos y leímos. Lee y marcá con una cruz dónde dice su título

5-Escribi lo mejor que puedas las palabras que te dicta la seño

1-Escribi el día de hoy en esta etiqueta

2-Escribi tu nombre en esta etiqueta

3-Escribi lo mejor que puedas la canción de una que cantamos y leímos muchas veces: "Arroró mi niño"


4- Esta es una de las canciones que cantamos y leímos. Lee y marcá con una cruz dónde dice su título

5-Escribi lo mejor que puedas las palabras que te dicta la seño

san. Es decir, no se pretende evaluar en todo el grado los mismos aspectos, sino que, teniendo identificados los distintos grupos de niños y sus niveles, la docente pensó -en el marco del mismo proyecto trabajado por todos- pausas evaluativas diferenciadas, con desafíos acordes al momento en cuanto a la escritura que atraviesa cada grupo.

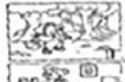


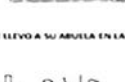
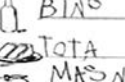
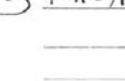

Nombre: Melina Tolosa EVALUACIÓN SEGUNDO BIMESTRE.

1) ESCRIBO LOS NOMBRES DE LOS PERSONAJES.




CAPUCHA - ABUELA
LOBO CAZADOR

2) ORDENO LA SECUENCIA Y ESCRIBO LO QUE MUESTRA CADA IMAGEN.

 BOSQUE
 CAVE
 CAMA
 CAPUCHA A LOS
 CAPUCHA A LOS
 CAPUCHA A LOS
 CAPUCHA A LOS

3) ARMA UNA LISTA DE LAS COSAS QUE CAPUCHITA LE LLEVA A SU ABUELA EN LA CANASTA.



BIBO
TOTA
MASNA

4) DICTADO DE PALABRAS.

PAI

Nombre: JAZMIN M EVALUACIÓN SEGUNDO BIMESTRE.

1) ESCRIBO LA PARTE DE LA HISTORIA QUE MUESTRA CADA IMAGEN.

 CUANDO EL LOBO SE HACE PASAR POR LA ABUELA Y LE PREGUNTO A CAPUCHITA Y LE DICE PASA QUÉ LE DICE YA VOY ENVIARTE INVITANDO LA VOZ DE MI ABUELA
 CUANDO CAPUCHITA FUE A BUSCAR FLORES PARA SU QUERIDA ABUELA Y CORTO HASTA QUE SE CANSÓ CAPUCHITA ROJA VIVió FELIZ PARACIFRE

2) RESPONDER:

¿CÓMO SE COMIÓ CAPUCHITA Y LA ABUELA DESPUÉS DE QUE LAS COME EL LOBO?

VINO EL CAZADOR Y LE CORTO LA PANZA DEL LOBO.

¿POR QUÉ CAPUCHITA NO SE DIO CUENTA QUE ERA EL LOBO EL QUE ESTABA EN LA CASA DE SU ABUELA?





EL LOBO SE DISFRAZADO DE LA ABUELA.

Para profundizar en esta secuencia ver *el proyecto de reescritura de un cuento tradicional por dictado a través del docente, como el de Caperucita Roja* (Cuter y Kuperman, 2011, pp. 67-78)

Otro ejemplo de pausas evaluativas diferenciadas dentro del mismo grado, surge del trabajo de la docente Martina Taddei -Escuela N°12 DE 19-, quien elabora pausas evaluativas considerando los diferentes saberes de sus alumnos en el marco de la lectura de cuentos repetitivos: "Un barco muy pirata" de Gustavo Roldán. Es importante reparar sobre los distintos aspectos que la docente decide evaluar en cada punto de la pausa, a pesar de la diversificación de las consignas:

- En el punto 1 y 3, pretende evaluar la escritura de palabras -personajes del cuento-, y el diminutivo de algunas de ellas.
- En el punto 2, plantea la evaluación de aspectos referidos a la lectura.
- En el punto 4, propone evaluar la producción de textos -reescritura de un fragmento del cuento-.

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

 _____
  _____
  _____
  _____



QUÉ PEDÍAN LAS CUCARACHAS PARA DEJAR PASAR AL BARCO

MONEDA DE COBRE

MONEDA DE ORO

MONEDA DE BRONCE

ESCRIBÍ EL NOMBRE DE ESTE ANIMAL TENIENDO EN CUENTA SU TAMAÑO.

 _____
 _____

COMPLETÁ LO QUE PASA EN ESTA PARTE DEL CUENTO

PERO NO TODAS FUERON FLORES EN EL CAMINO.

APENAS HABÍAN DOBLADO UN RECODO SE ENCONTRARON CON _____

-AY AY AY - DIJO LA PULGA-. SON _____

-CLARO QUE SÍ, CLARO QUE SÍ, CLARO QUE SÍ - GRITARON LAS TRES CUCARACHAS






- ¡SOMOS LAS CUCARACHAS

¡Y POR AQUÍ NADIE PUEDE PASAR!

BUENO, PUEDEN PASAR SI _____

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

ESCRIBÍ LOS NOMBRES DE ESTOS PERSONAJES

 _____
 _____
 _____
 _____
 _____

BUSCA Y RENDONDEA LAS PARTES DEL BARCO

“Y EL SOL SECÓ LA CUBIERTA DEL BARCO, SECÓ LAS VELAS, SECÓ A LOS TRIPULANTES, SECÓ LA A HORMIGA COLORADA QUE ESTABA EN LA PUNTA DEL MÁSTIL, SECÓ LA BANDERA NEGRA CON UNA CALAVERA Y DOS TIBIAS CRUZADAS Y TODOS PUDIERON CANTAR LA CANCIÓN DE LOS PIRATAS.”

CÓMO ESCRIBO ESTOS ANIMALES SI FUESEN MÁS PEQUEÑOS

RATON →

PIOJO →

BICHO →

QUÉ PASÓ EN EL CUENTO DESPUÉS DE ESTA FRASE

PERO NO TODAS FUERON FLORES EN EL CAMINO ... _____

Para profundizar en cuanto a criterios para evaluar los avances de los niños, ver en este mismo documento el apartado “Progresiones del aprendizaje-lectura-sistema de escritura-producción de texto”.

Progresiones de los aprendizajes

Las progresiones de aprendizajes en Prácticas del Lenguaje⁶ 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. 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.**

⁶ Extractos 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>

Lectura

Los niños leen de diferentes maneras a medida que progresan en el despliegue de sus estrategias lectoras. Para que esta progresión sea posible es indispensable que, cotidianamente, los alumnos participen en las aulas de diversas situaciones de lectura. Si se garantizan estas condiciones didácticas, es esperable que los niños avancen en sus posibilidades lectoras, tal como se indica en el siguiente cuadro, que describe la progresión a lo largo del primer ciclo.

Uso de estrategias lectoras

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, establecer algunas correferencias y realizar inferencias simples.

Si comienzan primer grado

Es esperable que lo terminen

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

Escritura

Los niños van formulando distintas hipótesis cuando tratan de entender las características alfabéticas del sistema, y éstas se plasman en escrituras particulares. Esas escrituras se suceden unas a otras en función de la información del medio y de determinados conflictos que presentan a sus propios autores.

Escritura de textos: progresión a lo largo del primer ciclo

Para que los alumnos progresen en la calidad de los textos que escriben, es necesario garantizar condiciones didácticas adecuadas. Entre otras, producir textos que tengan propósitos claros y destinatarios variados, apelar a la escritura para registrar información sobre ciertas lecturas efectuadas. La escritura implica un largo proceso que se inicia con una planificación, continúa con la puesta en texto que generalmente demanda múltiples revisiones y la producción de sucesivos borradores hasta arribar a la versión que se considera aceptable para los propósitos previstos. En el siguiente cuadro, se consideraron, particularmente, los siguientes aspectos: la **coherencia**, la **cohesión** y el uso de **recursos literarios**.

Coherencia

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
Escribe fragmentos vinculados con la historia que no llegan a constituir un cuento.	Reescribe el cuento solicitado pero omite, modifica o altera el orden de algunos episodios.	Reescribe el cuento incluyendo todos los episodios ordenados adecuadamente.

Cohesión

Conexión			Supresiones y sustituciones		
NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V	NIVEL VI
Usa de manera abusiva el conector “y”. (Eventualmente puede aparecer algún otro, por ejemplo, “y entonces” o “y después”).	Usa algunos organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación aunque su utilización sea imprecisa.	Usa algunos organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación de manera más precisa.	Incluye múltiples repeticiones innecesarias.	Evita algunas repeticiones innecesarias mediante el uso de estrategias de sustitución y/o supresión aunque provoquen ambigüedades o confusión.	Evita varias repeticiones innecesarias a partir del uso de sinónimos y/o pronombres. Comienza a usar de manera adecuada la estrategia de supresión.

Recursos literarios

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III
No incluye recursos literarios.	Comienza a incluir algún recurso literario que enriquece la reescritura.	Incluye expresiones propias del léxico de los cuentos, voces de los personajes y/o alguna descripción.

Sistema de escritura: progresión a lo largo del primer ciclo

Características del sistema alfabético

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

*Se denomina ortografía literal a las letras que efectivamente deben integrar cada palabra escrita. El uso de determinadas letras y no de otras puede deberse a la posición de las mismas en la palabra (por ejemplo, MB, NV, B seguida de consonante, QUE, QUI, GUE, GUI, R inicial y uso de R o RR entre vocales, etc.), a cuestiones morfológicas (implican el conocimiento de algunas cuestiones gramaticales como la secuencia ABA del pretérito imperfecto de los verbos terminados en -AR), o bien a cuestiones particulares vinculadas con la etimología de ciertas palabras que no es generalizable a otras (por ejemplo, HABER y VEZ en "había una vez").

Si comienzan primer grado

Es esperable que lo terminen

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

Es de vital importancia que el docente tenga claridad sobre qué aspectos de la escritura pretende abordar en cada propuesta, y en consecuencia al momento de evaluar, tener la misma claridad para poder poner foco y relevar los conocimientos de los niños, tanto en lo referido al **sistema de escritura** como al **lenguaje escrito**, ambos aspectos distintos entre sí, pero imprescindibles para que el niño se apropie de la lengua escrita. En otras palabras, avanzar en el proceso de alfabetización y evaluar sus avances no puede reducirse sólo a los aspectos relacionados con el sistema de escritura -lo que las marcas gráficas representan, las letras, las relaciones entre ellas, los signos, etc.-, ni tampoco sólo a los aspectos referidos al lenguaje escrito -la adecuación al género y al destinatario, la coherencia en el desarrollo del texto, el uso de recursos cohesivos, el léxico adecuado al texto y a la situación de comunicación-, sino que deben considerarse ambos aspectos.

Tal como han mostrado las investigaciones psicolingüísticas, las experiencias de los niños no alfabetizados con el lenguaje escrito -al escuchar leer en el jardín, por ejemplo- crean las condiciones para su adquisición. Así, niños que no escriben convencionalmente, tienen conocimientos sobre el lenguaje escrito que les permiten, por ejemplo, renarrar un cuento. Es decir, no se trata de un conocimiento que se adquiere a posteriori del dominio de la alfabetización del sistema.

La escuela crea las condiciones para que los niños adquieran simultáneamente tanto el conocimiento del sistema de escritura como del lenguaje escrito, con los desfases que pueden producirse entre ambos procesos de adquisición. En este sentido, podemos citar al Diseño Curricular:

Es necesario, entonces, levantar la barrera que separa el período dedicado a la alfabetización inicial del período posterior a la adquisición del sistema de escritura; es necesario que los niños de los primeros grados, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan oportunidades para operar como lectores y como productores de textos; es necesario ofrecer a todos los niños un medio que les permita familiarizarse con los diversos escritos sociales y que promueva una interacción continua con integrantes activos de la cultura escrita. (Secretaría de Educación, 2004, p. 359)

Más allá del control

Desde esta perspectiva, la evaluación ya no es considerada pues como un momento al final de un recorrido en el que el docente “controla” que el alumno haya adquirido determinados conocimientos o habilidades, sino que forma parte del proceso en el que esos conocimientos o habilidades se construyen y desarrollan.

Tomemos las palabras de Delia Lerner (2001, p. 20), cuando establece que:

La evaluación es una necesidad legítima de la institución escolar, es el instrumento que permite determinar en qué medida la enseñanza ha logrado su objetivo, en qué medida fue posible hacer llegar a los alumnos el mensaje que el docente se propuso comunicarles. La evaluación del aprendizaje es imprescindible porque provee información sobre el funcionamiento de las situaciones didácticas y permite, entonces, reorientar la enseñanza, hacer los ajustes necesarios para avanzar hacia el cumplimiento de los propósitos planteados. Ahora bien, la prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando – como ocurre en la enseñanza usual de la lectura– la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer siempre un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos muy breves. Son estos algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje. (Lerner, 2001, p. 20)

Materiales de trabajo en los encuentros distritales

Registros de clase

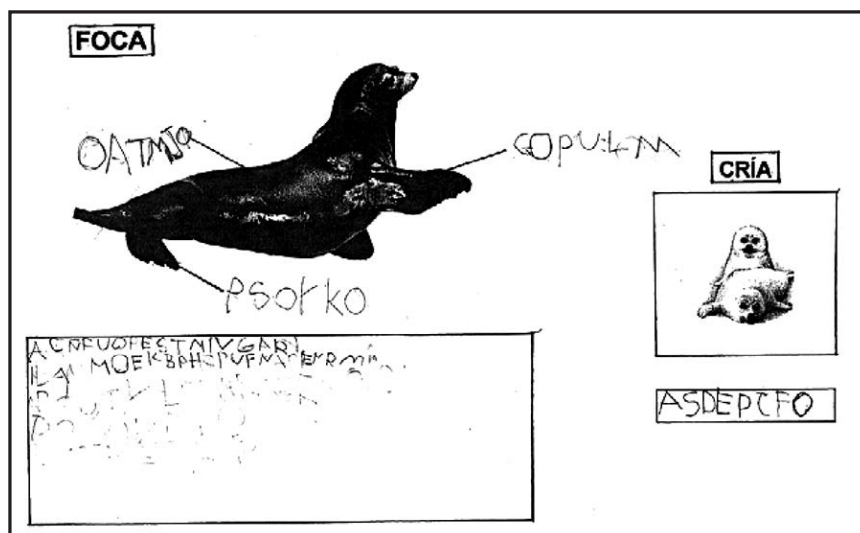
Situación didáctica donde los niños escriben por sí mismos

El siguiente registro de clase, tomado de una situación didáctica donde los niños escriben por sí mismos, fue publicada en el material producido por DGCyE (2009).

Producción de textos para difundir lo aprendido

En dos salas de 5 años de Jardín de Infantes desarrollan proyectos cuyo objetivo es conocer más acerca de la vida de los animales que habitan en zonas frías. Las docentes han destinado mucho tiempo de lectura sobre el tema, han tomado algunas notas sobre ideas importantes surgidas de la lectura y han propuesto a los niños la escritura en parejas o en tríos de textos para difundir lo aprendido (enciclopedia especializada).

Docente: Guillermina. La maestra propone al grupo continuar con la tarea iniciada dos días antes. Solicita a los niños que completen y revisen su producción. Ivón y Milagros escribieron sobre focas.



Docente: ¿Qué habían puesto acá? (COPULM).

Milagros: "Aleta".

Docente: "Aleta", muy bien. ¿Con cuál les parece que empieza aleta, Ivón?

Ivón: Con la "eme".

Docente: ¿Con la "eme"? ¿De "mamá"?

Ivón: Sí.

Docente: ¿Sí? ¿Con ésta? (señala M en COPULM).

Docente: Y vos Mili... "aleta", ¿con cuál te parece que empieza?

Milagros: Con la de "papá".

Docente: ¿Con la de "papá"? Bueno, yo les voy a contar una cosa. "Aleta" empieza como "Antonela"... A ver... vamos a ver si... (gira para mirar el panel de los nombres de los niños) como "Aldana".

Niño: Empieza con la "a" (desde otra mesa aporta esta información).

Docente: ¿Sí?

Otros: Sí.

Docente: ¿Con la "a", "aleta"? Y ustedes ¿qué piensan? (a Mili y a Ivón).

Niño: "A-le-ta".

Milagros: Que sí.

Docente: Que sí, ¿con la "a"? ¿Se acuerdan cuál era la "a"?

Milagros: La de "avión".

Docente: La de "avión". Andá Milu a fijarte y mostrársela a Ivón... andá Ivón.

Niño: La de "árbol".

(Mili se acerca a un conjunto de carteles con imágenes y palabras. Señala A en ÁRBOL).

Docente: ¡Muy bien! La "a" de árbol. ¿Y con qué termina "aleta"?

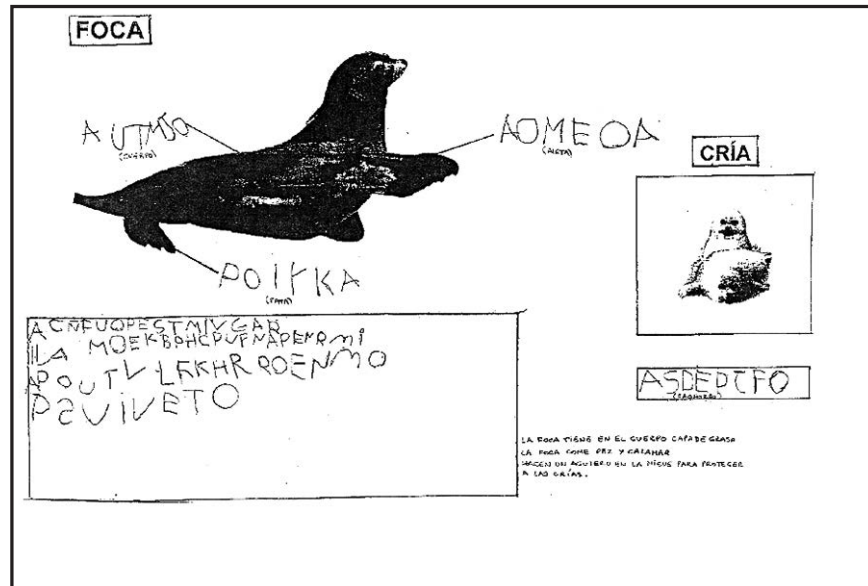
Niño: Con la a de "árbol".

Docente: "Aleta".

Niño: ¡Con la "a"! (desde otra mesa)

Milagros: Con a la "a" de "árbol".

Docente: Otra vez. Fijense si acá (CO-PULM) empezaron con la “a” y terminaron con la “a”... bueno, y a ver cómo lo arreglarían... (Mili toma la goma y comienza a borrar el inicio de la palabra. La maestra se dirige a otra mesa. Las niñas escriben AOMEOA).



En la propuesta impresa, se consignan junto a la imagen de la foca adulta y su cría las palabras: cuerpo / aleta / pata / cachorros. El recuadro es acompañado por el siguiente texto: *La foca tiene en el cuerpo capa de grasa / la foca come pez y calamar / hacen un agujero en la nieve para proteger a las crías.*

Escritura en el marco de un proyecto

Otro ejemplo de registro de clase, esta vez de escritura en el marco de un proyecto, podemos encontrarlo en el material “Progresiones del aprendizaje” (2017, p. 112-115).

La situación de escritura se enmarca en un proyecto de trabajo con recetas. La consigna de esta clase en particular fue la siguiente:

“Dado que mañana haremos la ensalada de frutas, cada grupo tiene que anotar, para no olvidarse, los ingredientes que tiene que traer (el docente le asigna un ingrediente a cada grupo). Después, vean cómo lo escribió cada uno y discútanlo entre ustedes. Yo pasaré por algunos grupos para ayudarlos a pensar”.

Registro de clase del grupo que escribió mandarinas

Docente: Vamos a ver cómo escribió cada uno.

Daniel: (Escribe MDAIA).

Marcos: (Escribe MAIA).

Pablo: (Escribe ADIS).

Docente: Miren cómo escribió cada uno.

Alumnos: (Cada uno mira la escritura del otro).

Marcos: (Refiriéndose a Pablo) Le falta la “ma” de “mandarina” (dice más fuerte la sílaba “ma”).

Docente: ¿Qué les parece lo que dice Marcos?

Daniel: Sí, “mandarina” empieza con la “ma” de “mamá”, yo también la puse, ¡mirá!

Pablo: (Toma la goma para borrar).

Docente: Pablo (antes de que borre), ¿vos con cuál empezaste?

Pablo: Con la “a”.

Docente: ¿Y en “man” no está la “a”?

Alumnos: (Todos pronuncian “man”, dicen que sí).

Docente: Y entonces ¿hay que dejarla o no a la “a”?

Pablo: Sí, está la “a” (contento).

Daniel y Marcos: Pero mirá, está la “ma”, esta va (refiriéndose a la “m”).

Docente: ¿Y podrán ir las dos?

Daniel: (Muy efusivo) Claro, van las dos (agrega la “a” en su escritura).

Alumnos: (a Marcos y a Pablo no se los ve muy convencidos).

Docente: Daniel, mostrales a los chicos cómo leés “mandarina” en tu escritura.

Daniel: MA DA I A maa - da - ri - na (lee mientras señala con el dedo).

Docente: ¿Qué les parece?

Pablo: Tiene muchas “a”.

Docente: Pablo dice que hay muchas “a”. ¿Pueden escribirse muchas “a”?

Daniel: Sí, mirá: maaadaarinnaaa (lee mientras vuelve a señalar con el dedo su escritura).

Docente: ¿Qué pensás, Marcos?

Marcos: Que puede ser, porque “man da rinaa” tiene “a”.

Docente: A ver Marcos, ¿por qué no leés tu escritura y nos mostrás?

Marcos: MA A I A Maaaaa - da - ri - na tiene tres “a” y está bien (buscando aprobación).

Docente: ¿Qué piensan de lo que dice Marcos?

Daniel: Sí (confirmando lo dicho por Marcos) ... “man da ri na” (pronunciando más fuerte las “a”).

Docente: ¿Qué pensás vos, Pablo?

Pablo: (se lo ve confuso).

Docente: Leé cómo vos pusiste.

Pablo: A D I S man - da - ri - nas

Docente: ¿La “ma” vos la escuchas en “man”?

Pablo: Sí.

Docente: Entonces ¿hay que escribirla?

Pablo: (agrega la M, queda: MADIS).

Docente: Para vos termina con “ese”.

Pablo: Sí.

Daniel: (dice mandarinaaa) termina con “a”.

Docente: Decinos por qué vos (refiriéndose a Pablo) pusiste la “ese”.

Pablo: “Mandarinasss”, son muchas.

Docente: ¿Qué piensan de lo que dice Pablo?

Alumnos: (Se quedan pensativos).

Docente: ¿Tienen que traer una o varias mandarinas?

Daniel: ¡Ah! entonces “mandarinaaasss”. Sí, tiene la “ese”. Pero seño, la “a” también, la “a” y la “ese”.

Docente: ¡Muy bien! Miren lo que dice Daniel: que va la “a” y también la “ese”. Parece que hoy pudieron darse cuenta de muchas cosas (mientras dice, va mostrando en las escrituras): que la “ma” se escribe con la “eme” y la “a”, que “mandarinas” lleva muchas “a” y que si queremos poner “mandarinas” hay que escribir la “ese” como última letra. A ver, cada uno vuelva a escribir “mandarinas” de nuevo.

Daniel: (Escribe MADAIAS).

Marcos: (Escribe MAIAS).

Pablo: (Escribe MADIAS).

Docente: Cada uno lea la suya. Primero Daniel.

Daniel: MA D I A S Man - da - ri - na - ss

Docente: Y vos, Marcos.

Marcos: M A I A S Man - da... ¡no!

Docente: ¿Qué pasa?

Marcos: Man da... (señala la l y en ese momento Daniel le dice que le falta la “da” de su nombre y le señala la D que escribió él).

Docente: ¿Escuchás la “da” de Daniel en “mandarina”?

Marcos: Sí (contento, la agrega y queda: M A D I A S)

Daniel: Pero te falta la “a”; es como mi nombre: la “da” va con la “a”.

Marcos y Pablo: (agregan la A: MADAIAS).

Docente: Por hoy han pensado mucho, mucho.

A continuación presentamos un último ejemplo de registro de clase realizado en el contexto del Programa de Escuelas Plurilingües de la Ciudad de Buenos Aires, en el desarrollo del Proyecto de lectura y reescritura de cuentos con lobos: Caperucita Roja. Escuela N°14 DE 17. Docente: Andrea Lo Médico. Capacitadora: Diana Grunfeld.

Registro de clase de un fragmento de la reescritura del cuento de Caperucita Roja a través del docente

Docente: Ayer escribimos en este afiche todo lo que no podía faltar al escribir nuestra versión de Caperucita Roja. Se las leo:

- La presentación de Caperucita
- El pedido de la madre a Caperucita para ir a la casa de la abuela con una canasta y la advertencia de los posibles riesgos en el bosque.
- El encuentro entre el lobo y Caperucita (1° engaño)
- El engaño del lobo a la abuela.
- El 2° engaño del lobo a Caperucita
- La presencia del leñador
- El castigo al lobo

Hoy solo vamos a dedicarnos a reescribir hasta el encuentro con el lobo. ¿Cómo empezamos?

Rita: Había una vez una nena llamada Caperucita Roja.

Docente: Les parece que empecemos así como dice Rita.

Otros: También podemos empezar con ÉRASE una vez..

Docente: A ver leo los distintos inicios que habíamos escrito cuando leímos las distintas versiones (lee: Había una vez, ÉRASE una vez, En un tiempo lejano, Hace mucho tiempo.

María: Me gusta “ÉRASE una vez”.

Docente: ¿Están de acuerdo con María?

Alumnos: ¡Sí!

Docente: Entonces ponemos “ÉRASE una vez” (escribe: ÉRASE UNA VEZ en imprenta mayúscula).

Rita: ÉRASE una vez una nena.

Docente: ¿Una nena decía en los cuentos?

Javier: No, una niña.

Docente: Claro, una niña dice en los cuentos. Veamos de que otras formas leímos que se la llama a Caperucita. Les leo (del afiche en que apuntaron las diferentes maneras de nombrar a Caperucita Roja) niña, niñita de pueblo, dulce niña, ella, una niña amable y dulce, una adorable niña).

Muchos: Una niña amable y dulce.

Docente: Muy bien ponemos entonces “una niña amable y dulce”. (escribe y relee desde el inicio “ÉRASE UNA VEZ UNA NIÑA AMABLE Y DULCE”) ¿Cómo seguimos?

Fabián: la mamá le dijo a Caperucita que le lleve una canasta a su abuela.

Ana: A su abuela que estaba enferma.

Melina: Con Fanta, gelatina.

Docente: A ver díctenme despacio todo eso que dijeron para escribirlo.

Varios: La ma- má le- di - jo - a - Ca-pe-ru-ci-ta que le lle-ve una ca-nasta (la maestra va escribiendo lo que le dictan).

Melina: Con Fanta y gelatina.

Docente: Veamos una cosa ¿en esa época había Fanta y gelatina? Acuérdense que estos cuentos son relatos de hace mucho tiempo atrás que se fueron contando de boca en boca por eso hay tantas versiones, y en esa época no existía ni Fanta, ni Coca, ni gelatina.

Alumnos: ¡Uy! no (se ríen).

Melina: Poné pastelitos de dulce de leche tampoco había dulce de leche pero...

Docente: (Escribe CON PASTELITOS DE DULCE DE LECHE y relee desde el inicio) ¿Cómo sigo?

Ana: A su abuela que estaba enferma.

Docente: (Escribe A SU ABUELA QUE ESTABA ENFERMA). (Relee todo)¿Como seguimos?

Mariel: Después se fue a la casa de la abuela y se encontró con el lobo.

Docente: A ver leamos los puntos que pusimos para ver si ahora viene esa parte. Lee: La presentación de Caperucita, ya está. El pedido de la madre para ir a la casa de la abuela, está y la advertencia de los posibles riesgos en el bosque, ¿esto lo pusimos?

Alumnos: No.

Docente: ¿Qué le dice la mamá a Caperucita?

Rodrigo: Tené mucho cuidado con el lobo.

Docente: A ver leamos esa parte (Toma una versión y lee: anda con cuidado, no te apartes del camino no vaya a ser que te caigas, se rompa la botella y la abuela se quede sin nada...) ¿Cómo escribimos esto?

Rodrigo: Y le dijo.

Javier: Y le advirtió.

Docente: A ver es muy interesante que veamos qué queda mejor (escribe en el pizarrón: “y le dijo” “y le advirtió”)

Javier: Nosotros habíamos visto que la mamá le había advertido a Caperucita.

Docente: Se acuerdan cuando discutimos los engaños que había en este cuento algunos habían dicho que Caperucita la había engañado a su mamá pero nos dimos cuenta que ella la había desobedecido a su mamá y no engañado. Su mamá le había advertido más que decirle simplemente para que esté muy atenta a los peligros del bosque.

Varios: Sí sí, entonces poné y le advirtió.

Melina: Tené mucho cuidado con el lobo porque te puede comer.

Javier: Con el viejo lobo.

Docente: Muy lindo eso del viejo lobo. A ver díctenmelo despacio así lo voy escribiendo (se lo dictan silabeando mientras escribe: Y LE ADVIRTIÓ: - TENÉ CUIDADO CON EL VIEJO LOBO PORQUE TE PUEDE COMER).

Docente: Les leo todo hasta aquí: ÉRASE UNA VEZ UNA NIÑA AMABLE Y DULCE QUE SE LLAMABA CAPERUCITA ROJA. LA MAMÁ LE DIJO QUE LE LLEVE UNA CANASTA CON PASTELITOS DE DULCE DE LECHE A SU ABUELA QUE ESTABA ENFERMA Y LE ADVIRTIÓ: -TENÉ MUCHO CUIDADO CON EL VIEJO LOBO PORQUE TE PUEDE COMER.

Muy bien todo lo que escribimos hoy, mañana seguimos.

Al otro día leyeron lo escrito el día anterior y la docente planteó las siguientes cuestiones para revisar:

- “Podríamos agregar porqué la llamaban así a Caperucita”. Decidieron agregar: Le decían así porque su abuela le regaló una capa roja y la usaba todos los días.
- “Tendríamos que indicar cuándo la mamá le dijo que le lleve la canasta a su abuela. Les leo lo que habíamos escrito sobre esto para que nos ayude” (lee el listado realizado: Una vez, un día, mientras tanto, al otro día, después, luego...) Decidieron agregar: “un día”.
- Cuando la maestra releyó un niño agregó a la frase final “y no te distraigas en el camino” y todos estuvieron de acuerdo.

Texto final:

Érase una vez una niña amable y dulce que se llamaba caperucita roja. Le decían así porque su abuela le regaló una capa roja y la usaba todos los días.

Un día la mamá le dijo que le lleve una canasta con pastelitos de dulce de leche a su abuela y le advirtió: -tené mucho cuidado con el viejo lobo porque te puede comer y no te distraigas en el camino.

Recursos para planificar

- Blog de recursos de materiales de Prácticas del Lenguaje:
<http://edaicvarela.blogspot.com.ar>
- Documentos de trabajo CABA:
<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/lengua.php>
- Materiales PBA:
<https://drive.google.com/file/d/0B1yBIB6lOM48eVpBQndjcElaSW8/view>
(para descargar, no se ven online)
- Plan de lectura Nación:
<http://planlectura.educ.ar/?cat=20>
- Programa de Aceleración CABA:
<http://programaacceleracion.blogspot.com.ar/p/materiales-para-el-docente-y-el-alumno.html>
- Programa Maestro + Maestro CABA:
<http://maestromasmaestro.com.ar/documentos-de-trabajo/>
- Proyecto Escuelas del Bicentenario (IIPE-UNESCO-DGEB- OEI):
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_primer_ciclo.pdf
- Sesiones simultáneas de lectura PBA:
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/sesiones_simultaneas_de_lectura/index.html
- Universidades para la Unidad Pedagógica:
<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>

Sitios de interés

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

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

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

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

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

Bibliografía

- Cuter, M. E.; Kuperman, C. (Coords.) (2011). *Lengua. Material para docentes. Primer Ciclo*. IIPE/UNESCO. Disponible en el portal, Hacer Escuela/OEI: https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/Lengua_Ciclo1_OEI.pdf
- DGCyE (2009). *Escribir en el jardín y en primero de educación primaria*. Recuperado de: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/acciones/cursos/escribirjardininfantes.pdf>
- Escuela de Maestros (2018). "Prácticas del lenguaje", en *Pensar la enseñanza, anticipar las prácticas. Material de trabajo entre maestros. Primer grado*. Buenos Aires: GCABA.
- Kaufman, A.; Lerner, D.; Castedo, M.; Torres, M. (2015). *Seminario Acerca de la evaluación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.641/pm.641.pdf>
- Lerner, D. (2012). "¿Es posible leer en la escuela?", en *La lectura y escritura en la escuela. Textos para compartir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación (2017). *Progresiones de los aprendizajes*. Buenos Aires: GCABA. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/progresiones>
- Secretaría de Educación (2004). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria*. Buenos Aires: GCBA.

MATEMÁTICA

43 ¿Por qué proponemos una organización que agrupa a los docentes en ciclos?

44 Presentación del material y de las propuestas de trabajo

45 Qué se entiende por hacer matemática en la escuela

48 Progresión de aprendizajes en el primer ciclo

48 Primera parte. Sistema de numeración

53 Segunda parte. Campo aditivo

61 Tercera parte. Campo multiplicativo

65 Propuestas de actividades para primer grado sobre estrategias y repertorios de cálculo

67 Propuestas para trabajar las sumas de dígitos

70 Actividades para relevar los conocimientos de los alumnos. La evaluación en el primer ciclo

77 Bibliografía

¿Por qué proponemos una organización que agrupa a los docentes en ciclos?

Pensamos en una agrupación por ciclo para trabajar en las presentes jornadas ya que creemos en las oportunidades que podría ofrecer este tipo de organización para flexibilizar y adecuar la enseñanza a la diversidad de los alumnos con la que nos encontramos en la escuela. Proponemos generar espacios de discusión para diseñar acciones educativas que contemplen esa heterogeneidad y, además, realizar el seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que transcurren en los primeros años de la escolaridad.

Sabemos que estamos planteando un cambio importante en la modalidad de trabajo respecto de los últimos dispositivos utilizados en los diferentes ámbitos en los que se llevan a cabo encuentros de docentes en el marco de la formación situada. Sin embargo, pensamos que de esta manera se abre una nueva posibilidad para asumir una perspectiva que encare la enseñanza en el primer ciclo en virtud de una selección que articule y secuencie los contenidos contemplando una progresión entre primero, segundo y tercer grado.

Esperamos ofrecer condiciones para el trabajo colaborativo en equipo en el cual se logren identificar los aspectos más relevantes a enseñar en cada grado, sin perder de vista cómo crece la complejidad de los contenidos a lo largo del ciclo. En definitiva, la intención es que los docentes podamos debatir, intercambiar y decidir juntos acerca de muchos y variados aspectos en relación con la enseñanza de la matemática, estableciendo graduaciones de los contenidos con miras a promover una continuidad de los aprendizajes compartiendo un mismo enfoque de enseñanza.

Presentación del material y de las propuestas de trabajo

Para el inicio del presente módulo nos parece relevante recuperar algunas ideas centrales acerca del trabajo matemático que deben orientar las prácticas de enseñanza según el enfoque sustentado en el Diseño Curricular vigente para la Ciudad de Buenos Aires. Estas ideas estarán expresadas en el ítem ¿Qué se entiende por hacer matemática en la escuela?

A continuación, presentaremos propuestas de análisis de las progresiones en la enseñanza y en los aprendizajes de la matemática en el primer ciclo. El material de trabajo constituye un recorte de los contenidos vinculados con el eje Números y Operaciones. Así, en el ítem Progresión de aprendizajes en el primer ciclo se profundizarán aspectos vinculados con la serie numérica, la lectura y escritura de números. En la primera y segunda parte de este ítem, se abordarán contenidos relativos al Campo Aditivo y al Campo Multiplicativo, respectivamente, centrados en diferentes estrategias de resolución y repertorios de cálculo. Al interior de cada apartado se incluyen propuestas de Intervenciones de enseñanza que permiten hacer avanzar los conocimientos de los alumnos en relación con cada uno de los contenidos abordados.

En el ítem siguiente, plantearemos diferentes actividades también relacionadas al trabajo con el cálculo, orientadas para cada grado del ciclo. Particularmente en primer grado, presentaremos propuestas para el trabajo con el repertorio de sumas de dígitos; sumas de números redondos en segundo grado y el uso de cálculos conocidos para resolver otros en tercer grado.

Destinaremos el último apartado a la reflexión y discusión sobre la evaluación, es decir, sobre actividades para relevar los conocimientos de los alumnos.

Qué se entiende por hacer matemática en la escuela

En el *Documento de Trabajo N°1: Matemática* (GCBA, 1995), se plantea que “nadie dudaría en estos tiempos en reconocer que los problemas son el corazón de la actividad matemática. Brousseau señala que *un alumno no hace matemática si no se plantea y no resuelve problemas*”.

Enseñar matemática significa:

Generar en el aula una actividad de producción de conocimiento que en algún sentido guarde analogía con el quehacer matemático. Esto supone que el alumno se apropie de los saberes y también de los modos de producción de esos saberes, es decir, se busca desarrollar en las aulas una actividad de producción matemática que permita a los alumnos reconstruir los conocimientos. (Wolman y Quaranta, 2006)

Ellos cobran sentido en los problemas que permiten resolver, y por ese motivo el punto de partida de la enseñanza es la resolución de problemas. Siguiendo a Guy Brousseau (1986):

Saber matemáticas, no es solamente aprender definiciones y teoremas, para reconocer el momento de utilizarlos y aplicarlos; sabemos que hacer matemáticas implica ocuparse de problemas. Sólo se hacen matemáticas cuando nos ocupamos de problemas, pero se olvida a veces que resolver un problema no es más que una parte del trabajo; encontrar buenas preguntas es tan importante como encontrar soluciones. Una buena reproducción por el alumno de una actividad científica exigiría que intervenga, que formule, que pruebe, que construya modelos, lenguajes, conceptos, teorías, que los intercambie con otros, que reconozca los que están conformes con la cultura, que tome los que le son útiles, etc. (Brousseau, 1986)

El objetivo de la escolaridad, entonces, es que los alumnos aprendan a hacer matemática. Esta actividad implica mucho más que conocer definiciones, propiedades o teoremas y saber en qué momentos aplicarlos. Hacer matemática implica tratar con problemas. Por supuesto que el conocimiento matemático no se construye como consecuencia inmediata de la resolución de uno o más problemas. Es necesario que un alumno busque diversas estrategias de resolución, ensaye respuestas (aunque sean erróneas), pero también que pueda explicitar los conocimientos puestos en juego para resolverlos, que debata con sus pares sobre una afirmación, que pueda probarla o rechazarla, que analice la conveniencia o no de determinados caminos elegidos, la razonabilidad de un resultado, que argumente, etc. En definitiva, se trata de promover

que los alumnos “entren en el juego” de un tipo de pensamiento matemático, que les permita vincularse a la forma de producción particular del conocimiento, asumiendo lo complejo y prolongado de esta tarea.

Como ya dijimos, no alcanza solo con resolver problemas. Es indispensable una instancia de reflexión posterior para elaborar los conocimientos que no siempre surgen al momento de la resolución. Es el docente el responsable de coordinar esos espacios colectivos, que permiten que los conocimientos se socialicen y que los alumnos comuniquen sus estrategias, lo que puede dar lugar a que procedimientos de otros compañeros puedan adoptarse como propios. También es en esos espacios donde es posible explicitar las nuevas relaciones que se han establecido, las conjeturas que se han elaborado, identificar los saberes matemáticos puestos en juegos en la resolución de los problemas, registrar algunas conclusiones elaboradas colectivamente, etc. Se propone, pues, que los alumnos aprendan matemática haciéndola, lo cual requiere que el alumno sea un productor de conocimiento y no, un aplicador de técnicas. Para que esto sea posible, es necesario también concebir un docente productor de conocimientos, y no un mero ejecutor de secuencias didácticas diseñadas “por expertos” ajenos a la realidad del aula.

Para profundizar las ideas centrales respecto del enfoque que sustenta la enseñanza de la matemática en la escuela primaria proponemos la lectura de algunos fragmentos extraídos del marco general del Pre-Diseño Curricular:

En principio un problema que apunta al aprendizaje de un nuevo objeto matemático debería ofrecer al alumno la posibilidad de establecer nuevas relaciones. Estas nuevas relaciones, cuya producción se basa en conocimientos que el alumno ya tiene, constituirán un punto de apoyo a partir del cual el docente ayudará a identificar algo nuevo. Se tendrá así una muy primera aproximación al concepto que es objeto de enseñanza. Será necesario gestar una interacción sostenida con el nuevo concepto a través de diferentes tipos de actividades, para lograr que el mismo pueda ser reconocido y reutilizado por el alumno. [...]

Con relación a un mismo concepto matemático, el estatuto del conocimiento cambia para un sujeto cuando se ve confrontado a la exigencia de explicitar las relaciones utilizadas para resolver una situación. En otras palabras, el pasaje de lo implícito a lo explícito supone para el alumno una transformación de sus propios conocimientos. La explicitación hace posible el reconocimiento del conocimiento, permite nombrarlo, hacerlo público y hablar de él. La necesidad de explicitar puede plantearse tanto en el curso de la resolución de una situación -ya sea porque los alumnos están trabajando en grupos, o porque la tarea que deben realizar así lo exige-, como al finalizar la misma.

Defender el propio punto de vista en una situación en la que se confrontan diferentes perspectivas, compromete al alumno en la producción de argumentos que no se elaborarían si el niño sólo tuviera que convencerse a sí mismo de la validez de sus resultados. La incertidumbre que se genera en la clase respecto del valor de verdad de una cierta cuestión resulta entonces un elemento esencial que contribuye a la conceptualización.

Las exigencias de explicitación, de argumentación, de revisión y de validación brindan oportunidades para transformar el conocimiento y hacerlo más reconocible, son, por esto, elementos esenciales en la constitución del sentido de los conocimientos. Como hemos dicho, estas prácticas van a permitir que los alumnos aprendan “otra cosa” respecto del mismo objeto matemático y se apropien, al mismo tiempo de los modos de producción característicos de la matemática. La dimensión social, cobra así toda su relevancia en el proceso de aprendizaje de los niños y se transforma también en un motor de avance del conocimiento. Es claro que este aspecto social no reemplaza ni evita el trabajo personal de aprender que cada alumno debe realizar; la perspectiva social completa y potencia el proyecto individual de los alumnos. [...]

Reconocemos en la situación didáctica –entendida ésta como el conjunto de interacciones que se gestan entre los alumnos y el docente a propósito de un conocimiento– momentos en los que los alumnos resuelven situaciones (que apuntan a un nuevo concepto o a lograr un mejor dominio de los conceptos ya tratados), momentos en los que se discute colectivamente sobre lo que se ha producido, momentos en los que el docente aporta la información necesaria para ayudar a los niños a identificar, entre el conjunto de relaciones movilizadas, aquellas que es importante retener y que serán utilizadas en otras situaciones. Esta última instancia, es particularmente delicada tanto para el docente como para los niños. Por un lado, para que el discurso del docente tenga sentido para los niños, es imprescindible que el mismo se apoye verdaderamente en el trabajo de los alumnos. Si ello no ocurriera, estaríamos frente a una ficción: el docente estaría reconociendo en el trabajo de los niños un saber que realmente no han producido. Por otra parte, los alumnos deben tratar de establecer cuáles son los aspectos de su producción personal que se relacionan con la explicación del docente. Si no lo hicieran, correrían el riesgo de recordar de la situación aspectos irrelevantes que no funcionarán como referencias importantes para nuevas situaciones.

(GCBA, 1999, p. 145-155)

Progresión de aprendizajes en el primer ciclo

Primera parte. Sistema de numeración

Se entiende por **progresiones** a la descripción de recorridos posibles para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar. Estas descripciones se sustentan en el enfoque didáctico adoptado por el Diseño Curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por lo tanto, las progresiones no representan líneas de desarrollo natural, sino que reconocen un contexto escolar situado en el marco de las definiciones propias del sistema educativo de la CABA.

En el documento *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática* (VVAA, 2018) se aportan ideas para orientar la enseñanza 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. Se espera que esta descripción sirva a la comprensión de los conocimientos de los que disponen los alumnos y permita delinear recorridos posibles para la enseñanza, sustentado en aquello que “sí saben los niños”, y no en “lo que les falta” o lo que “no saben”. De ningún modo se pretende que los alumnos sean clasificados según este esquema propuesto.

Es necesario aclarar que los niveles no se corresponden con los grados y que dos niveles podrían comprender aprendizajes esperables para el mismo grado. Por otra parte, no se pretende que todos los alumnos de un grado estén, al mismo tiempo, en el mismo momento de ese proceso de aprendizaje.

Otra aclaración necesaria es que los alumnos no avanzan de nivel 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 les permiten ir progresando en los distintos niveles de apropiación de los contenidos.

Les proponemos, en primer término, leer la progresión planteada en el *documento Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática* (AUTOR, FECHA) para el eje *Números y operaciones. Sistema de numeración*, y analizarla considerando las preguntas que presentamos a continuación del texto transcripto.

Sistema de numeración

El aprendizaje de la numeración en el primer ciclo de la escuela primaria abarca varios tipos de problemas que se ven reflejados en esta progresión. En primer lugar, se espera que los alumnos puedan reconocer los diferentes usos sociales y funciones de los nú-

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

Es muy importante explicitar que la evolución en los niveles de progresión que a continuación se desarrollan podrá aparecer bajo la condición de que los alumnos hayan participado en situaciones sostenidas y sistemáticas de enseñanza para cada clase de problemas. (VVAA, 2018) *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática*. p. 23-25¹

Preguntas para orientar el análisis

- A. ¿Cuáles son los problemas centrales que ustedes identifican en la enseñanza de la serie numérica y en la lectura y escritura de los números?
- B. Si consideramos el proceso de apropiación de los números por parte de los niños vemos que resultan más complejos de aprender los siguientes: 11, 12, 13, 14, 15, 20 (y todos los números que conforman esa decena). Discutan cuáles podrían ser las posibles razones que generan esa dificultad y compartan actividades que suelen implementar para abordarla.
- C. Como es sabido, el conocimiento de los nudos o números redondos constituye un punto de referencia fundamental para la construcción y dominio progresivo del recitado y de la escritura y lectura de números. En el Nivel I del documento citado se propone brindar información acerca de cómo nombrar las decenas como apoyo para el recitado de la serie numérica. También se menciona que los alumnos pueden reconocer en un inicio del aprendizaje algunos números redondos ¿Por qué consideran que se realiza ese planteo? Mencionen ejemplos que den cuenta de esto.
- D. En cada nivel se presenta un trabajo exploratorio y grupal con números de distinta cantidad de cifras y, al mismo tiempo, la lectura, escritura y orden de solo una porción menor de la serie numérica. Discutan cuál les parece que sería el sentido de proponer el trabajo simultáneo con números de tan diferente tamaño. Encontrarán un ejemplo de ello en un párrafo del Nivel II: “contar de mil en mil a partir de mil. Escribir un número más grande que 2018”. Y a continuación se plantea: “lee, escribe y ordena números hasta aproximadamente 100” (VVAA, 2018)

¹ Puede consultarse el documento completo desde el siguiente enlace: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_matematica_1deg_ciclo.pdf

- E.** Otro contenido relevante a considerar en la enseñanza es el análisis de la relación entre el valor de la cifra y la posición que ocupa dentro del número. Teniendo en cuenta esto les pedimos que:
- Identifiquen en el documento la progresión que se plantea para ese aprendizaje.
 - Compartan en el equipo de cada escuela qué propuestas de enseñanza implementan Uds. para abordar esa relación y cómo avanza a lo largo del ciclo.

Intervenciones de enseñanza que permiten hacer avanzar los conocimientos de los alumnos vinculados con el sistema de numeración

Como ya señalamos, el avance en el aprendizaje de la matemática no es natural y depende de la enseñanza sistemática, intencional, prolongada y explícita recibida por los niños. Muchos maestros plantean dudas acerca de cómo intervenir para ayudar a los alumnos a resolver una situación, pero sin darles la respuesta. Regular la intervención para permitir que el niño sostenga la tarea, pero sin sustituirlo en el trabajo intelectual que todo aprendizaje implica, no siempre resulta sencillo.

Dos aclaraciones son importantes. Por un lado, determinar qué es capaz de hacer un niño solo y qué puede realizar con ayuda, reconocer lo que sabe supone además, interpretar sus producciones, incluso las erróneas. Y esto resulta valioso a la hora de decidir intervenciones de enseñanza.

Por otro lado, hacer que el niño reconozca lo que sabe, le permite sentirse seguro para avanzar sobre lo que no sabe. El primer paso es buscar aquellas situaciones en las que es exitoso en la resolución, para que construya una imagen positiva de sí mismo. Ese será el escalón sobre el que se podrá actuar para avanzar hacia otros aprendizajes.

En las páginas 84 a 93 del documento *Progresiones...* (VVAA, 2018) se proponen algunas estrategias que podrían resultar fértiles para el avance en los aprendizajes de los niños sobre el sistema de numeración. Se ofrecen ejemplos de actividades, preguntas y situaciones. También se presentan una serie de sugerencias, acompañadas de enlaces que permiten acceder a documentos curriculares de diversas jurisdicciones.

El propósito es ahora entonces compartir, discutir, pensar juntos, otras estrategias e intervenciones docentes que podrían resultar fértiles para lograr esos avances dependiendo del momento en que se encuentran los niños en su proceso de aprendizaje.

- A.** En los Niveles 1 y 2 de la Tabla de Progresiones se menciona el avance en las posibilidades de los niños de recitar la serie numérica y de contar una colección de objetos. Les proponemos compartir qué estrategias de enseñanza implementan habitualmente para abordar esos contenidos en el aula.

- B.** Al escribir un número, es posible que los alumnos produzcan escrituras erróneas que se basan en la correspondencia que establecen entre la numeración hablada y la escrita. Les proponemos analizar las siguientes escrituras teniendo en cuenta los conocimientos que estos alumnos -de diferentes edades y grados del primer ciclo- tienen acerca del sistema de numeración.²
- C.** Para los casos de Galo y Fabián, les pedimos que propongan posibles intervenciones con la intención de promover un avance en sus producciones.

Juan (5 años, 11 meses)

Juan está mirando cómo acomodan las velitas en una torta.

Juan: No, tenés que poner el dos adelante (*le dice a otro niño para que se forme el 12*).

Otro niño: No, Juan, el doce tiene el uno adelante.

Juan: No, el dos... ¿No ves?... Dooooce, tiene el dos.

Manu (6 años). Fragmento de registro de clase de primer grado.

Manu: Este es el 13... (*mientras señala el 31 en la banda numérica*).

Un compañero: ¡ÉSTE es el 13! (*corrige señalando el 13 en la banda*).

Maestra: ¿están todos de acuerdo con Manu en que este número es el 13? (*señalando el 31*)

La mayoría de los niños dijo que no, pero tampoco tenía claro cuál era el correcto.

Maestra: ¿Cómo sabés que ése es el 13? (*frente a la insistencia de Manu, quien seguía sosteniendo que el 31 era el 13*)

Manu: Mirá (*señalando el 31 y hablando como si separara el número en sílabas*): tresssss-ce. ¿Ves?. El tresssss es el tres, y el ce es el uno.

Galo (6 años). Escribe el 24 de la siguiente manera: 204

Fabián (9 años). Va tachando algunos números luego de escribirlos porque manifiesta no estar seguro de su propia producción.

~~5.8040~~

Para 5840

~~5.800~~

Para 5800

80. 2014

Para 8214

Consideramos que generar espacios de debate para discutir y analizar colectivamente escrituras de números correctas e incorrectas puede contribuir a promover momentos bien fructíferos de trabajo en el aula. El confrontar con otros, fuerza a los alumnos a explicar y comunicar con claridad sus modos de pensar estableciendo relaciones. Es en esos

² Todas las producciones presentadas en este módulo corresponden a niños que concurren a distintas escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires.

intercambios en los que las intervenciones docentes tienden a ayudar a los niños a una progresiva toma de conciencia de aquello que se espera que sea recordado para ser reutilizado en siguientes problemas. Para lograr esto, resulta fértil registrar las conclusiones y las ideas principales que se acordaron colectivamente en carteles que permanezcan por un tiempo en el aula, a la vez que los alumnos las conserven escritas en sus cuadernos, con el fin de garantizar la disponibilidad de los nuevos recursos para futuras tareas.³

Les pedimos ahora que elijan algunos de los casos presentados en el punto anterior -o refieran a situaciones personales que hayan transcurrido en sus aulas-, y sobre ellos les proponemos que:

- A.** Elaboren posibles conclusiones a las que se podría llegar luego de discusiones colectivas centradas en las producciones de los niños.
- B.** Redacten el contenido de posibles carteles que consideran importante tener disponibles en las aulas para ayudar a los alumnos en la escritura y en la lectura de números.

³ Sugerimos la lectura de los cuadernillos utilizados en el Programa *Entre maestros* (Escuela de Maestros, 2018) para ampliar con ejemplos y profundizar sobre este tema.

Segunda parte. Campo aditivo

Les proponemos ahora leer la progresión planteada en el documento *Progresiones de los aprendizajes* (VVAA, 2018) para el eje *Suma y resta*, y analizarla considerando las preguntas que presentamos a continuación del texto transcripto.

Suma y resta

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.

Al interior de **Resolución de diversos tipos de problemas**, se abordan los sentidos de las operaciones más fáciles de reconocer para los alumnos (agregar, reunir, quitar, perder, avanzar, retroceder), en las que la complejidad creciente está dada por el aumento en las cantidades involucradas y los procedimientos de resolución que se espera utilicen. Asimismo, se incluye un cierto trabajo exploratorio sobre problemas un poco más complejos, como por ejemplo averiguar la diferencia entre dos cantidades, *cuánto se tenía* antes de una cierta transformación o *cuánto se agregó* o *quitó* a una cantidad. Algunos problemas para los niveles más avanzados involucran varias operaciones. Por último, se incluye un tipo de problemas que exige analizar y seleccionar datos dados en cuadros o dibujos con información numérica, ya sea para responder o para inventar preguntas.

Debe advertirse que resolver problemas es una tarea de mucha complejidad para los alumnos ya que se ponen en juego varios aspectos simultáneamente y requiere de la articulación de diversas capacidades. Comprender el problema implica comprender 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 de modo que pueda construir una representación mental de la situación.

Por otra parte, la posibilidad de encontrar una estrategia para resolver un problema no depende, únicamente, de haber comprendido el texto de su enunciado. Hace falta, además, seleccionar qué datos de la situación representada son útiles y decidir cómo *manipularlos*. Para que los alumnos aprendan a resolver problemas, es necesario plantear actividades que les permitan aprender a identificar datos, incógnitas y soluciones. Será necesario generar instancias de discusión y análisis respecto de cuáles son los datos pertinentes o cuáles deberían estar presentes; cuál es la pregunta que se plantea; si es posible encontrar una solución con los datos dados o no, si hay más de una solución posible, hay una sola o no es posible encontrar solución.⁴

⁴ Sugerimos consultar las propuestas presentes en los módulos utilizados en la capacitación *Entre Maestros* 2018 para primero, segundo y tercer grado (Escuela de Maestros, 2018).

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.

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.

(VVAA, 2018). *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática*. p. 42-45.⁵

Resolución de diversos tipos de problemas

Ver *Progresiones de los aprendizajes de primer ciclo*, páginas 42 y 43.

Estrategias de cálculo

Ver *Progresiones de los aprendizajes de primer ciclo*, páginas 44 y 45.

⁵ Puede consultarse el documento completo desde el siguiente enlace: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_matematica_1deg_ciclo.pdf

Preguntas para orientar el análisis

- A.** En el transcurso del primer ciclo se trabajan diferentes sentidos de la suma y de la resta. Les pedimos que compartan ideas en el equipo de cada escuela acerca de qué tipo de problemas se podrían presentar y priorizar en cada uno de los grados del ciclo. Pueden utilizar como referencia la tabla que antecede: *Resolución de diversos tipos de problemas*.
- B.** Sabemos que es habitual en las aulas, sobre todo de primer ciclo, la utilización del dibujo como un recurso que favorece la representación de situaciones problemáticas por parte de los niños y que resulta una ayuda potente también para comprender los enunciados. Por otro lado, el dibujo además puede constituirse en una estrategia para la resolución de problemas. Les proponemos que identifiquen en qué circunstancias utilizan el dibujo en la clase de Matemática y con qué finalidad lo realizan. Pueden encontrar ejemplos y referencias a su uso en la tabla del documento.
- C.** En la tabla *Estrategias de cálculos* se plantea la relevancia de disponer de un conjunto de resultados memorizados para el caso de la suma y de la resta. Discutan por qué les parece que se realiza este planteo. ¿Qué otros resultados memorizados consideran importantes trabajar? Compartan ideas en el equipo de cada escuela acerca de qué repertorio de cálculo priorizarían para trabajar en cada grado.
- D.** En las progresiones se señalan avances en dos cuestiones diferentes referidas a los cálculos: por un lado, en la sistematización de un repertorio y, por otro, en la posibilidad de saber usar esos cálculos sencillos para otros más complejos. Identifiquen en qué se diferencian estos aprendizajes. ¿Qué propuestas para el aula sugerirían para abordar estos dos aspectos del cálculo mental?
- E.** 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.
- F.** Los siguientes son procedimientos de alumnos de diferentes grados del primer ciclo al resolver cálculos de suma o de resta. Les pedimos que los analicen tratando de comprender cada estrategia e identificando en qué conocimientos se apoyan esas producciones. Pueden utilizar como referencia lo que se menciona en la tabla sobre *Estrategias de cálculo* del documento *Progresiones*.

Producción 1: Primer grado

En el juego de la oca mi ficha estaba en el casillero 15. Debo retroceder 6 casilleros. ¿En qué casillero colocaré mi ficha?

$$15 - 6 = 9 \quad \checkmark$$

Producción 2: Fines de Primer grado

Javier tenía \$80 y fue a la librería. Gastó \$40 en libros. ¿Le sobró plata? ¿Cuánta?

40
PENSANDO $40 + 40 = 80 - 40 = 40$

Producción 3: Fines de Primer grado

$$\begin{array}{r} 36 + 23 = 59 \\ 36 + 20 = \\ 56 + 3 = 59 \end{array} \quad \checkmark$$

Producción 4: Segundo grado

$$\begin{array}{r} 36 + 34 = 70 \\ 60 + 10 = 70 \end{array}$$

Y QUE LA CUENTA DE SEIS MAS CUATRO ES DIEZ Y QUE TRES MAS TRES ES SEIS Y ME AYUDA PARA TREINTA MAS TREINTA QUE ES SESENTA

Producción 5: Segundo grado

$$96 - 24 = 72$$

Producción 6: Tercer grado

Julia compró una resma de 500 hojas y usó 50 hojas. ¿Cuántas le quedan?

$$\begin{array}{l}
 500 - 50 = 450 \\
 500 - 10 = 490 \\
 490 - 10 = 480 \\
 480 - 10 = 470 \\
 470 - 10 = 460 \\
 460 - 10 = 450 \\
 \text{Se quedaron } 450 \text{ hojas}
 \end{array}$$

Producción 7: Tercer grado

En un videoclub se asociaron este año 129 personas. Ahora hay 578 socios. ¿Cuántos había el año pasado?

$$\begin{array}{l}
 578 - 100 = 478 - 20 = 458 - 8 = 450 \\
 450 - 1 = 449 \\
 \text{r: el año pasado había } 449 \text{ personas}
 \end{array}$$

Intervenciones de enseñanza que permiten hacer avanzar los conocimientos de los alumnos acerca de la suma y de la resta

Del mismo modo en que lo planteamos para el eje Sistema de numeración, les proponemos compartir y pensar juntos algunas intervenciones que podrían resultar fértiles para lograr avances en el conocimiento de la suma y de la resta, dependiendo del momento en que se encuentran los niños en su proceso de aprendizaje.⁶ Para promover avances en las estrategias usadas por los niños, es posible analizar grupalmente diversos procedimientos para un mismo cálculo. Como sabemos, no es esperable que todos los alumnos avancen simultáneamente en relación con las

⁶ En las páginas 94 a 111 del documento *Progresiones*, se proponen algunas estrategias para el avance en los aprendizajes de los niños, tanto del análisis de enunciados de los problemas, como de la construcción de estrategias de cálculo de suma y resta.

estrategias de cálculo ni se pretende que prevalezca una sola manera de resolver.⁷ Les presentamos a continuación cuatro producciones de alumnos de un mismo segundo grado realizadas en el mes de septiembre. Luego de analizarlas les proponemos que, en grupos, discutan acerca de las siguientes preguntas:

- A. Si tuvieran la oportunidad de interactuar con Mora y Andrés a partir de sus procedimientos ¿Qué intervenciones harían, cómo dialogarían con ellos?
- B. Les pedimos que imaginen cómo organizarían una puesta en común en la que se confronten las distintas estrategias, se establezcan relaciones entre ellas y se promueva el despliegue de argumentaciones por parte de los alumnos.

Mora

$$74 - 28 =$$

$$70 - 20 = 50 + 4 - 8 = 46$$

Lucio

$$74 - 28$$

$$44 - 20 = 54$$

$$54 - 8 = 46$$

Violeta

$$74 - 28 = 50$$

Andrés

- C. Un aspecto central del quehacer matemático es la resolución de problemas. Es común cierta preocupación acerca de la falta de comprensión de los enunciados por parte de los alumnos. Tal como se plantea en el texto producido por el área de Desarrollo Curricular *Los niños, los maestros y los números* (GCBA, 1996), 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:

⁷ Tampoco es esperable que cada alumno “invente” todos los procedimientos. Por eso, es importante que cuando en el aula aparezca una idea interesante, se promueva que todos los niños tengan la oportunidad de ensayarla. También es posible que sea alguna vez el docente quien decida presentar algún procedimiento de resolución.

Los maestros saben bien que ante todo (el alumno) 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.

(GCBA, 1996, p. 49)

Compartan algunas actividades que realizan con sus alumnos con el propósito de trabajar sobre la comprensión de los enunciados de los problemas y el tratamiento de la información.⁸

⁸ Pueden encontrarse algunas propuestas que van en ese sentido en los módulos utilizados en la capacitación *Entre Maestros* para primero, segundo y tercer grado (Escuela de Maestros, 2018).

Tercera parte. Multiplicación y división

Les proponemos leer la progresión planteada para el eje Multiplicación y división, y analizarla considerando las preguntas que presentamos a continuación del texto transcripto.

Multiplicación y división

Las progresiones sobre este contenido se han organizado en dos partes: **Resolución de diversos tipos de problemas y Estrategias de cálculo.**

La sección referida a **Resolución de diversos tipos de problemas** comprende los diferentes sentidos de cada operación. Para la multiplicación, en primer lugar, aquellos que implican repetir ciertas cantidades, también llamados de series proporcionales, que pueden estar presentados de diferentes formas: con enunciados o con tablas. Luego, los que implican determinar la cantidad total de elementos ordenados en una disposición rectangular, a partir de conocer la cantidad de filas y de columnas. Por último, problemas sencillos que exigen averiguar la cantidad de combinaciones posibles entre dos colecciones. Forman parte de los tipos de problemas de división, además de esos mismos tipos de problemas ya mencionados, aquellos que implican partir o repartir. Una cuestión que se inicia hacia finales del primer ciclo a propósito del trabajo con esos últimos problemas es el análisis de qué sucede con el resto.

Como ya fue comentado respecto de la suma y la resta, resolver problemas supone gran complejidad para los alumnos ya que demanda la articulación de diversas capacidades. Comprender un problema implica construir mentalmente una representación de la situación planteada en el enunciado, reconocer una serie de datos e identificar preguntas que exigen reflexión y toma de decisiones. Para aprender a resolver problemas los alumnos deben tener oportunidades reiteradas de enfrentar diversos tipos de situaciones que requieran analizar cuáles son los datos pertinentes o necesarios, cuál es la pregunta que se plantea, si es posible encontrar una solución, más de una o si no la hay, etc.

Por otra parte, el avance de los alumnos en **Estrategias de cálculo** implica la construcción progresiva de un repertorio multiplicativo inicial a partir del análisis de las relaciones entre los datos dados en tablas con series proporcionales. Luego, se avanza hacia el análisis y uso de la tabla pitagórica y hacia el cálculo mental con números redondos o descomponiendo cantidades. Para el trabajo con la división, es necesario que los niños establezcan la relación entre esta operación y la multiplicación y entiendan a la división como la operación que permite hallar el factor desconocido en una multiplicación.

A partir de allí, es necesario establecer su relación con los cálculos de la tabla pitagórica y visibilizar cómo nos apoyamos en ella para resolver divisiones. A continuación, se avanza hacia la resolución de cálculos mentales de divisiones con números redondos. En los niveles más avanzados se incluyen, tanto para la multiplicación como para la división, el análisis y uso de diferentes algoritmos de cálculo o cuentas con sostenimiento de cálculos y escrituras parciales bajo la decisión del alumno. Asimismo, se propone para ambas operaciones un inicio en estrategias de cálculo estimativo. Igual que para la suma y la resta, la calculadora se incluye para la verificación de cálculos mentales y algorítmicos o para la resolución de problemas.

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

Como en el caso del trabajo con suma y resta, aquí también es necesario aclarar que esta distinción que se propone 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. Es necesario abordar estos dos aspectos de manera simultánea a la hora de programar el trabajo en el aula. Las estrategias para resolver cálculos utilizadas por los alumnos se relacionan con el tipo de problema presentado y no avanzan de manera uniforme para cada tipo de situación. Por otro lado, el trabajo con distintos sentidos permite analizar y establecer diferentes relaciones entre procedimientos de cálculo posible.

(VVAA, 2018)

Resolución de diversos tipos de problemas

Ver Progresiones de los aprendizajes de primer ciclo, páginas 58, 59.

Estrategias de cálculo

Ver Progresiones de los aprendizajes de primer ciclo, páginas 60, 61.

Preguntas para orientar el análisis

- A.** En el transcurso del primer ciclo se trabajan diferentes sentidos de la multiplicación y de la división. Les pedimos que compartan ideas en el equipo de cada escuela acerca de qué tipo de problemas se podrían presentar y priorizar en cada uno de los grados del ciclo.
- B.** Pueden utilizar como referencia la tabla que antecede: *Resolución de diversos tipos de problemas*.
- C.** En los Niveles 3 y 4 de la tabla de *Estrategias de cálculo* se plantea que los alumnos aprendan a usar la tabla pitagórica de distintas maneras. Analicen y discutan la complejidad de cada uno de los aprendizajes allí planteados.
- D.** En la misma tabla se propone sistematizar un repertorio de cálculo de multiplicaciones. También les proponemos compartir ideas en el equipo de cada escuela acerca de qué repertorio podría trabajarse en cada uno de los grados y posibles propuestas para abordarlo.
- E.** Discutan el porqué de la importancia de memorizar algunos resultados de la tabla pitagórica. Compartan propuestas de enseñanza que promuevan ese trabajo.
- F.** Comparen las diferentes estrategias para repartir 84 figuritas entre 6 amigos, que se plantean en el Nivel 4, como un ejemplo de la exploración colectiva de diversos procedimientos para dividir números que exceden la tabla pitagórica.

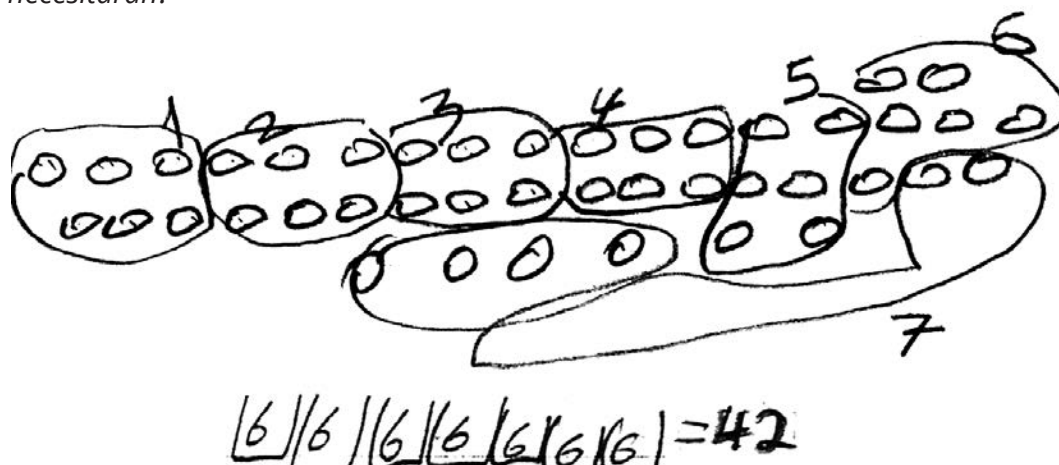
Intervenciones de enseñanza que permiten hacer avanzar los conocimientos de los alumnos acerca de la multiplicación y división

Les proponemos a continuación compartir, discutir y pensar juntos algunas estrategias que podrían resultar fértiles para lograr avances en el conocimiento de la multiplicación y la división, dependiendo del momento en que se encuentran los niños en su proceso de aprendizaje.⁹

- A.** Los primeros procedimientos de los alumnos al resolver problemas de división, suelen estar ligados al dibujo y a las sumas o restas reiteradas. A partir de los ejemplos que siguen les pedimos que propongan actividades para continuar con la enseñanza de este contenido.

⁹ En las páginas 111 a 121 del documento *Progresiones* se proponen algunas estrategias para el avance en los aprendizajes de los niños, tanto del análisis de enunciados de los problemas, como de la construcción de estrategias de cálculo de multiplicación y división.

En una fábrica de alfajores se empaquetan 6 por caja. Si hay 42 alfajores, ¿cuántas cajas se necesitarán?



Juan Tiene 18 figuritas. Quiere regalárselas a sus 6 amigos y darle la misma cantidad de figuritas a cada uno. ¿Cuántas figuritas podrá recibir cada uno?

$$\begin{aligned}
 &5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 = 30 \\
 &2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12 \\
 &3 + 3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 18
 \end{aligned}$$

B. Un avance importante sucede cuando los alumnos logran apoyarse en la multiplicación para resolver divisiones y la tabla pitagórica constituye un recurso potente para eso. En caso de incluirla como parte de sus propuestas de enseñanza, ¿qué actividades suelen presentar para que los alumnos aprendan a usar la tabla pitagórica para dividir y establecer algunas relaciones entre multiplicación y división?¹⁰

C. Relato de un fragmento de clase:

En el inicio del trabajo con la multiplicación una docente de tercer grado propuso a sus alumnos resolver varios problemas de multiplicación y de suma. Entre ellos planteó el siguiente:

En la juguetería hay 4 estantes con 32 peluches cada uno. ¿Cuántos peluches hay en total?

¹⁰ El material *Entre Maestros* (Escuela de Maestros, 2018), en el apartado correspondiente a tercer grado, presenta algunas propuestas de enseñanza que tienen como propósito hacer avanzar los conocimientos numéricos de los niños relativos al cálculo de división, y que se apoyan fuertemente en la relación entre multiplicación y división. Las mismas están basadas en el documento *Matemática. Serie Trayectorias escolares. Segunda parte*.

Luego de un tiempo de resolución individual de los problemas, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Por qué el problema no puede resolverse con la suma $32 + 4$?
- Y con alguna otra suma, ¿sí se puede?

Cada alumno produjo una respuesta en su cuaderno con la idea de organizar luego un momento de discusión colectiva.

A partir de lo ocurrido en esa clase les pedimos que analicen algunos de las producciones individuales que quedaron registradas en los cuadernos y luego, anticipen posibles conclusiones para ser escritas en un cartel para el aula.

Por que el problema A) no puede resolverse con $32+4$? ¿Y con alguna otra suma si se puede?
 La A no se puede hacer con $32+4$ por que asi no se reparte el 32 por ejemplo: si tengo 32 figuritas y me regalan 4 tengo ¿cuántas figuras tengo? asi si se hace asi: $32+4=36$.

No hay que hacer $32+4$ porque no hay que sumarle 4 al 32, sino, que hay que hacer 4 veces 32.

Si se puede hacer con otra suma por ej $32+32+32+32$.

NO SE PUEDE RESOLVER $32+4$ PORQUE NO SE PUEDE JUNTAR ESTANTES CON PELUCHES.

SI SE PUEDE HACER 32×4 (EN SUMA HACIENDO $32+32+32+32$).

No se puede resolver con $32+4$
 © porque yo no tengo 4 animalitos y 32 animalitos y los tengo que sumar, tengo 4 estantes y en cada uno tengo 32 animalitos.

Propuestas de actividades para primer grado sobre estrategias y repertorios de cálculo

Los invitamos a discutir sobre una selección de propuestas para promover el avance en las estrategias de cálculo de sumas y restas en primer grado. No se plantean con la intención de que sean replicadas tal como aquí se presentan, sino con la finalidad de ofrecer un espacio de intercambio en el cual se generen criterios que contribuyan a la toma de decisiones fundamentadas para tratar los contenidos propios del grado en función de cada grupo de alumnos.

Para comprender la selección de contenidos del presente módulo es importante recuperar lo trabajado en los espacios de formación situada durante los **años anteriores**. Así, en febrero de 2017, algunos de los principales interrogantes planteados estuvieron vinculados a cómo organizar las primeras semanas del trabajo escolar y de qué manera se puede recoger información sobre los conocimientos que los niños tienen disponibles.

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

Durante las jornadas de febrero de 2018 se discutió acerca de la diversidad de conocimientos que coexisten en la clase de Matemática. Se hizo foco en el análisis de situaciones que permiten evocar el trabajo realizado con anterioridad, y escribir conclusiones para los cuadernos de los alumnos y las paredes del aula.

Por otra parte, se trabajó con cuatro propuestas de enseñanza para **leer y escribir números** en el inicio del año escolar: un juego con dados -*Minigenerala con dos dados*-, un juego de cartas -*Armando escaleras*-, un juego con la banda numérica -*Una cinta con números*-, y otro con la grilla de números del 1 al 100 -*La tapadita*-.

Finalmente, se incluyeron actividades ligadas al *Tratamiento de la información*, con propuestas para analizar enunciados, datos, preguntas, etc.

Como se planteó en el inicio de este apartado, les proponemos ahora discutir sobre una selección de propuestas para promover el avance en las estrategias de cálculo de sumas y restas.

Es un propósito de los primeros grados que los alumnos puedan, progresivamente, abandonar el recurso de la representación gráfica de las colecciones y el conteo al resolver situaciones de suma y resta, para construir estrategias basadas en el cálculo.

Los procedimientos de cálculo requieren disponer de conocimientos en los cuales apoyarse. Dos cuestiones centrales a trabajar son: descomposiciones aditivas diversas de un número y la sistematización de cálculos sencillos.

Las propuestas de enseñanza que siguen a continuación tienen como finalidad lograr un avance hacia procedimientos de cálculo y a la construcción de repertorios de suma y de resta. Se realiza el siguiente recorte para cada uno de los grados:

- Primer grado: Repertorio de sumas de dígitos.
- Segundo grado: Sumas de números redondos.
- Tercer grado: Usar cálculos conocidos para resolver otros. Cálculo aproximado.

Les pedimos que se agrupen por grado, lean las secuencias / actividades planteadas en cada módulo teniendo como referencia los siguientes ítems para orientar sus análisis:

- A.** ¿Qué conocimientos deberían tener disponibles los niños para acceder a cada propuesta?
- B.** Señalen los conocimientos matemáticos que cada uno de los juegos / actividades permite desplegar.
- C.** El trabajo matemático en el aula involucra distintos tipos de tarea según la actividad que se proponga: resolver cálculos, comprender enunciados de problemas y buscar soluciones, comparar estrategias realizadas por otros y decidir cuál es la correcta, argumentar sobre la validez de un procedimiento, identificar errores y poder dar cuenta del motivo que los generó, interpretar un gráfico, son solo algunos ejemplos. Identifiquen el tipo de tarea implicada en cada actividad.
- D.** Estas actividades apuntan a poner en marcha un conjunto de relaciones vinculadas con la construcción de diversas estrategias de cálculo y de repertorios que encierran cierta complejidad. ¿Qué aspectos de las propuestas podrían presentar dificultades a los alumnos y qué modificaciones sería posible plantear?
- E.** Discutan sobre la viabilidad de cada propuesta.
- F.** Identifiquen en qué medida avanza la complejidad de los conocimientos involucrados en las propuestas de cada grado.

Propuestas para trabajar las sumas de dígitos

Loto aditivo

Material: Tarjetas con cálculos preparados por el docente cuyo resultado esté comprendido entre 3 y 18; una bolsa o caja para guardar las tarjetas; cartones con algunos números entre 3 y 18.¹¹

Fase 0. Trabajo colectivo: explicación de las reglas del juego.

- Dos alumnos van a jugar uno contra el otro delante de toda la clase.
- Dos cartones del juego (1 para cada jugador) se colocan (en gran formato) o se dibujan en el pizarrón. Por ejemplo:

11		6	
	9		17
3		12	
	15		8

	15		9
10		5	
	11		3
18		7	

La maestra da la consigna:

Yo voy a extraer una tarjeta donde está escrito un cálculo. Si el resultado corresponde a un número de una de las cuadrículas que ustedes tienen, levantan la mano y ganan un punto. Atención: si el resultado está sobre las dos cuadrículas, ambos ganan un punto.

Se da al niño la tarjeta correspondiente al resultado que encontró para poder contabilizar los puntos. El ganador es aquel que llena el cartón.

Fase 1 – Trabajo grupal. Juego por grupos de 4 niños con un líder del juego (la maestra u otro niño). Mismas reglas que se aplicaron precedentemente.

Fase 2 - Control colectivo. Cada alumno recibe una hoja (diferente para los alumnos que están cerca) que se presenta de la manera siguiente:

9	12	8	15	17

¹¹ Extraído del Documento de Actualización Curricular Los niños, los maestros y los números (GCBA, 1992).

La maestra da la consigna:

Voy a extraer cartones donde están escritos los cálculos. Si el resultado corresponde a uno de los números escritos en sus hojas, escriben el cálculo bajo ese número. Por ejemplo: si yo muestro $8 + 4$ ustedes deben escribir $8 + 4$ abajo de 12, si es que 12 figura en su hoja. Atención porque esto va a ir bastante rápido.

Nota 1: Dado que la fase 2 es relativamente diferente a la fase 1, será prudente prever una fase preparatoria en la cual las hojas sean las mismas para todos los niños, la maestra se asegure de la comprensión de la consigna, y los alumnos expliciten porqué escriben o no el cálculo que acaba de ser extraído.

Nota 2: La misma situación podrá ser utilizada para incitar a memorizar o a calcular (sin sobreconteo) las “sumas de las decenas”: $30 + 20$; $50 + 40$; etc.

Juego de los dominós mixtos

Material: Jugar con dominós que tengan en la parte izquierda un número, y en su parte derecha una descomposición aditiva de un número.

Por ejemplo:

9	$5 + 2$
---	---------

Consigna:

Cada jugador toma 10 fichas de dominó. Por turno cada jugador trata de colocar un dominó (o varios si puede). El ganador es aquél que se queda sin ningún dominó. Los dominós pueden colocarse antes o después, o sea, tanto de la derecha o de la izquierda.

③		①		②	
6	5+4	9	5+2	7	3+1

Variante: trabajo sobre descomposiciones de las decenas.

Ejemplo de fichas de dominó:

$30 + 20$	40	$20 + 20$	50
-----------	----	-----------	----

Concursos de suma

Se juega en parejas. Cada alumno recibe una hoja sobre la cual hay una suma escrita. Finalidad del juego: encontrar lo más rápidamente posible el resultado.

Ejemplos de hojas entregadas a los alumnos:

Hoja A

$$4+5+2+3+5$$

Hoja B

$$4+3+5+5+2$$

Hoja A

$$50+30+30+20+50$$

Hoja B

$$30+50+20+50+30$$

Nota 1: El docente deberá intervenir para promover que los alumnos:

- calculen rápido
- utilicen los resultados memorizados
- no operen necesariamente en el orden indicado
- se apoyen en la decena.

Nota 2: Para favorecer los intercambios durante la confrontación de resultados, sería más interesante que los dos alumnos tengan la misma suma por hacer, aún si los términos no están escritos en el mismo orden.

Puesta en común: Hacer confrontar las soluciones y sobre todo los procedimientos y tratar de ver por qué se es más rápido: si es a causa de los resultados memorizados, o si es a causa de la estrategia de reducción.

Organización del repertorio colectivo: Cuando todos los resultados son conocidos, o casi todos, se propone sistematizar la información. Por ejemplo, se hará la tabla:

2	3	4	5	6	...

Ejemplo de desarrollo:

Se extrae la tarjeta $3 + 4 = 7$

- Se lo coloca en la columna del 7.
- Cada alumno busca por escrito los otros resultados de esta columna.
- Confrontación colectiva, selección de los resultados válidos, eliminación de los resultados incorrectos o repetidos.
- Se discute cómo estar seguros de tener todos los resultados.

Actividades para relevar los conocimientos de los alumnos. La evaluación en el primer ciclo

Les proponemos que en grupos discutan acerca de la evaluación de matemática en los primeros grados. Les presentamos algunas preguntas con la intención de orientar el debate.

- A.** Planteen cuáles son las dificultades centrales que encuentran en sus escuelas en relación con la evaluación en matemática.
- B.** Al momento de planificar una evaluación son variados los criterios que deben considerarse. ¿Podrían mencionar los que priorizan para diseñarla?
- C.** ¿Toman la misma evaluación a todos los alumnos de un grado? ¿Se realizan adecuaciones/modificaciones a una misma evaluación?
- D.** ¿Cómo intervienen durante la implementación de las evaluaciones? ¿Ayudan a los alumnos mientras las realizan?

Pueden evocar en sus reflexiones las ideas presentadas a continuación, las cuales fueron extraídas del Diseño Curricular para el primer ciclo de la Escuela Primaria (Secretaría de Educación, 2004):

La evaluación en la escuela ha de ser pensada tanto para tener elementos relativos a la marcha de los aprendizajes de los alumnos como para obtener información que permita tomar decisiones de manera más racional y fundamentada para mejorar la enseñanza. Una preocupación central en esta área es la fuerte tendencia que ha habido a catalogar a los alumnos de “buenos” o “duros” en matemática. Esta distinción reposa sobre el supuesto de que la matemática es una disciplina para algunos que son rápidos, inteligentes, etcétera. Desde la concepción de enseñanza que se asume en este documento, partimos del supuesto de que todos los niños pueden aprender matemática, aunque reconozcamos diferencias individuales entre los alumnos. El desafío consiste en evaluar los progresos de cada alumno en relación con los conocimientos que él mismo tenía y lo que ha sido enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo y ahora es evaluado.

Evaluar los progresos implica comparar los conocimientos de cada alumno con su propio punto de partida y no solamente con los conocimientos de los otros alumnos. Aquello que un alumno no ha logrado todavía 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 para seguir aprendiendo? ¿Cuáles son los problemas de suma y resta que ahora puede resolver y antes no? ¿Cómo han progresado sus procedimientos de resolución? ¿Con qué “tamaño” de los números está ahora en condiciones de resolver un cálculo? ¿Cómo han progresado los procedimientos de

resolución? ¿Ha incorporado nuevas formas de representación de las operaciones?

La evaluación diagnóstica cobra su importancia a raíz de que permite, justamente, establecer los puntos de partida, tanto grupales como individuales. Permite no detenerse en cuestiones que los alumnos ya dominan como también detectar aspectos que será necesario abordar antes que la propuesta prevista. La evaluación diagnóstica no se realiza solamente a principio de año, sino frente a cada proyecto de trabajo.

Muchas veces los maestros, centrados en evaluar lo que ya saben los alumnos, se privan de incluir situaciones desafiantes. En lugar de evitarlas, es posible su inclusión distinguiendo sus objetivos: ¿cuáles conocimientos se espera que sean dominados?, ¿cuáles se evalúan para tener información con respecto a un conocimiento aún no dominado por el conjunto de la clase?

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos no se reduce a evaluaciones individuales, escritas, sumativas. Los docentes utilizan diversas herramientas que permiten conocer la evolución de los aprendizajes. Es importante diversificar las formas de evaluación en Matemática en el primer ciclo incluyendo la observación de la clase, de la participación de los niños en tareas grupales, del tipo de intervenciones y preguntas, de los comentarios o explicaciones que pueden dar de su trabajo, etcétera.

Resulta fundamental llevar registro de las observaciones que se realizan, grupales o individuales, por ejemplo: ¿qué intervenciones realizan?, ¿cuáles son los errores que aparecen?, ¿qué procedimientos han utilizado? Un buen momento para tomar registro de dos o tres alumnos por clase es la fase de resolución individual o grupal de las situaciones planteadas. Luego del momento de resolución, en algunas clases se procede a la comunicación de procedimientos y resultados, a la discusión y comparación sobre los mismos. Es importante también observar y registrar las evoluciones de los alumnos con respecto a estos aprendizajes vinculados al trabajo colectivo.

Puesto que, desde la perspectiva que se sostiene en este Diseño Curricular el primer ciclo es lugar también para aprender un quehacer matemático, es pertinente preguntarse: ¿participan los chicos de manera creciente en mostrar sus producciones?, ¿aportan en la discusión sobre la corrección de una respuesta?, ¿están dispuestos a revisar sus producciones? Estos aprendizajes no son espontáneos, los alumnos los logran en diferentes momentos. Es importante entonces poder ir observando los logros crecientes de los niños en función de las oportunidades que les hemos dado para aprender: ¿empezó a participar un poco más?, ¿ya no se enoja cuando se da cuenta de que su respuesta no fue correcta? ¿Colabora cada vez más para que otros alumnos comprendan lo realizado? Es evidente que todos estos aspectos llevan a sostener una concepción de evaluación que se propone recoger información sobre procesos de los niños que abarcan muchas más cuestiones que sus posibilidades de operar o de resolver problemas. En la definición de objetivos de ciclo que se presenta a continuación se han incluido estos aspectos que resultan relevantes desde el punto de vista del sentido formativo de la matemática al que ha de contribuir la enseñanza.

Partimos del supuesto de que el maestro no es el único que evalúa la marcha de los aprendizajes de los alumnos. Creemos importante que los niños participen en la evaluación de lo realizado, tanto en tareas grupales como individuales. Para que ellos puedan participar activamente y en forma creciente en 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 es aquello que han aprendido luego de un conjunto de actividades favorecerán las reflexiones sobre el quehacer individual. Los niños pueden comprometerse con su propio proceso de construcción de conocimientos. Indudablemente la posibilidad de que reflexionen sobre sus aprendizajes matemáticos, puedan reconocer las cuestiones en las que se sienten más seguros y aquellas que necesitan practicar, etc. está vinculada al trabajo que se haya hecho para que los alumnos asuman como propia la evaluación de los procesos y resultados y se dispongan a reelaborarlos cuando sea necesario. Es decir, en la medida en que se supere la idea tan difundida de que la evaluación de la producción la hace otro (el maestro, el que sabe), será posible un compromiso de los alumnos con la evaluación de sus aprendizajes.

La evaluación permite examinar las estrategias didácticas empleadas y ajustarlas o ampliarlas si resulta necesario. Sobre la marcha de la enseñanza es frecuente preguntarse: ¿cómo continúo esta propuesta de trabajo?, ¿qué aspectos de lo que pensé enseñar aún los alumnos no han aprendido?, ¿qué propuestas voy a plantearles para abordar dichos aspectos?, ¿qué errores comunes han aparecido que no estaban previstos?, ¿qué problemas plantearles para trabajar sobre ellos?, etcétera.

Aunque es pertinente distinguir las acciones que se emprenden para evaluar la enseñanza de las que se emprenden para evaluar los aprendizajes de los alumnos, tal distinción no debería ocultar que el aspecto más delicado es justamente detectar qué se puede hacer en el plano de la enseñanza para asegurar más y mejores aprendizajes para todos los alumnos. Así como resulta una labor de largo aliento lograr que los niños aprendan a hacerse responsables de su producción matemática, es sin duda una tarea de largo aliento e inacabada la conquista de mejores medios que permitan que la enseñanza se haga cargo de los aprendizajes matemáticos de los alumnos.

(Secretaría de Educación, 2004, pp. 352-354)

E. A continuación, les presentamos producciones de niños de un mismo primer grado al resolver algunos problemas planteados en una evaluación escrita.¹²

Luego de analizarlas les pedimos que:

- Identifiquen los saberes que subyacen a cada resolución.
- Comenten los modos de “dialogar” de la docente con las producciones de los alumnos a través de sus correcciones escritas. □ Discutan cómo gestionarían

¹² Producciones de niños de escuelas del DE 14, CABA, 2018.

una instancia de devolución colectiva a partir de los procedimientos de resolución seleccionados que utilizaron los niños de esa clase.

Producción 1

B) MARTÍN TENÍA 11 FIGURITAS PERO PERDIÓ 4 EN UN RECREO, ¿CUÁNTAS TIENE AHORA?

BIEN PENSADO, ERROR DE CÁLCULO

¡QUÉ BUENO!

EN LA MENTE AGARRÉ 11 Y SAQUÉ 4

“En la mente. Agarré 11 y saqué 4”. Corrección: Bien pensado, error de cálculo. ¡Qué bueno!

Producción 2

B) MARTÍN TENÍA 11 FIGURITAS PERO PERDIÓ 4 EN UN RECREO, ¿CUÁNTAS TIENE AHORA?

BIEN PENSADO, ERROR DE CÁLCULO

$11 - 4 = 5$

¿CÓMO LO RESOLVISTE?

Corrección: Bien pensado, error de cálculo. ¿Cómo lo resolviste?

Producción 3

B) MARTÍN TENÍA 11 FIGURITAS PERO PERDIÓ 4 EN UN RECREO, ¿CUÁNTAS TIENE AHORA?

BIEN PENSADO, ERROR DE CÁLCULO

ASÍ: 6 DE MENOS - 11 - 4 = 6

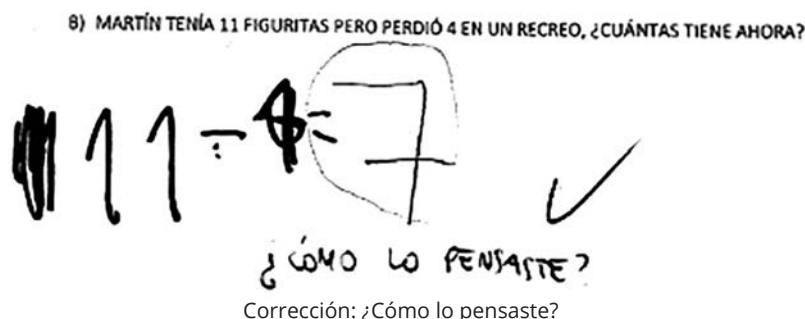
COTADO

COTADO COLSDES

“Así... de menos. Contando con los dedos”

Corrección: Bien pensado, error de cálculo.

Producción 4



Corrección: ¿Cómo lo pensaste?

- F. Cuando se les pide a los alumnos que realicen una evaluación escrita es esencial saber qué observar luego en sus producciones. Es necesario poder 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 sabemos, las instancias de evaluación de los saberes de los niños no se circunscriben solo a un trabajo de escritura. Hay otras situaciones que transcurren en las aulas que también permiten conocer los saberes que ellos tienen disponibles en un determinado momento del año.

A continuación, les presentamos algunos ejemplos de actividades que se plantean en el documento *Progresiones de los aprendizajes* (VVAA, 2018), con el propósito de discutir qué es posible analizar sobre las respuestas que dan los alumnos frente a distintas situaciones que se les presentan.

Situación 1. Conteo de una colección

El maestro prepara una colección de objetos idénticos y desplazables (chapitas, porotos, etc.) y propone:

¿Me podés decir cuántos objetos hay?

La cantidad de objetos debe ser menor al máximo que el alumno sabe recitar. En el caso de que el niño no diga o haga nada, se le puede decir:

Si querés, podés moverlos.

Si al contarlos no concluye con un número, preguntarle:

*Entonces, ¿cuántos hay?*¹³

Se puede observar si al preguntar “¿Cuántos hay...?” recurre al conteo, a una estimación global, o responde de algún otro modo desvinculado de aspectos numéricos.

¹³ Extraído de *Los Niños, los maestros y los números* (GCBA, 1996).

En el caso de que apele al conteo, habrá que observar el dominio:

- de la sincronización entre los gestos (tomar los objetos, desplazarlos, señalarlos) y el recitado de los números (principio de adecuación única: establecimiento de una correspondencia término a término entre palabras - números y objetos);
- de la organización del conteo (separación de los objetos ya contados de los que no, omisiones o repeticiones debidas o no al desplazamiento, etc.);
- del principio cardinal (asignar a la colección el último número pronunciado): a la pregunta “¿Cuántos hay?”, el niño responde con el último número anunciado. Debe tenerse en cuenta que algunos chicos que poseen el principio de adecuación única, al preguntarles “¿Cuántos hay?” responden repitiendo la secuencia completa utilizada para contar.

Situación 2. Dictado de números

Un dictado de números permite recabar información sobre cuál es el estado de conocimientos de los alumnos sobre la escritura convencional de los números. Cuando la intención es evaluar lo enseñado, es necesario elegir con cuidado los números a dictar, teniendo en cuenta centralmente qué porción de la serie se ha trabajado en la enseñanza sistemática.

Es importante, según el recorte de la serie que se trabaja, elegir números más sencillos –que son en general los números redondos– y otros más complejos (por ejemplo, aquellos que llevan ceros intermedios). Esto permitiría evaluar qué números ya logra escribir convencionalmente, cuáles no, y cuáles son los tipos de errores que produce.

Ejemplo de números a dictar:

30 – 84 – 12 – 21 – 13 – 25 – 47 – 56 – 80

Se puede observar si en su producción el alumno:

- para cada número propuesto, escribe las unidades que corresponden, pero elige una cifra incorrecta para las decenas;
- para escribir números que no sabe, apela a la yuxtaposición de los nudos siguiendo el orden que le indica la numeración hablada. Por ejemplo: si para 84 escribe 804;
- al escribir el 12 o el 13 (cuyos nombres ofrecen menos “pistas” para pensar la cifra que corresponde a las decenas), invierte las cifras (escribiendo 21 o 31), seguramente centrándose nuevamente en la numeración hablada (ya que cuando se nombra «doce», primero “suena” un dos);
- conoce la escritura de los nudos, o bien estos aún le resultan complejos.

Situación 3. Problema de complemento

La siguiente situación presenta un problema de complemento en el que hay que averiguar cuánto le falta a un número para llegar a otro. Si bien es un problema que avanza

sobre un sentido de la resta, pues se trata de averiguar la diferencia entre dos números, puede ser resuelto usando una resta o también usando una suma con incógnita (en este caso, cuánto debo sumarle a 125 para llegar a 350). Los números en juego –su cercanía, o si son redondos o no– pueden favorecer el uso de uno u otro procedimiento. En este caso, la decisión de poner números más grandes y distantes entre sí tiene que apoyarse en un trabajo de cálculo previo, ya que es muy costoso resolver este problema con una estrategia de conteo. En el caso de elegir un problema similar pero con números más pequeños o menos distantes entre sí, se habilita la estrategia de conteo también. En el caso de usar la suma, hay que reconocer que la respuesta del problema no es la respuesta de la cuenta, sino que es uno de los sumandos.

La cooperadora de la escuela va a repartir un chupetín a cada uno de los 350 alumnos de la escuela. Si ya repartió 125, ¿cuántos le faltan repartir?

Se puede observar si el alumno:

- comprende lo que pide el problema: reconoce que hay que considerar cuánto le falta a un número para llegar a otro y que la respuesta al problema es esa distancia;
- puede reconocer que lo que plantea el problema se representa con una resta o con una suma con incógnita, es decir, reconoce la escritura matemática que corresponde:
 $350 - 125$ o $125 + \dots = 350$;
- hace algún tipo de cálculo:
 $350 - 100 - 25$; $125 + 25 = 150$, $150 + 150 = 300$, $300 + 50 = 350$
- elige un procedimiento adecuado, como pensar cuánto agregarle a 125 para llegar a 350, pero sin lograr encontrar cuál es la respuesta al problema (por ejemplo, porque pone que la respuesta es 350).

De aparecer un error en el resultado, es importante analizar si es que el alumno no comprendió la situación planteada y elige una operación no pertinente para este problema, como sumar ambos números, o si se trata de un error en el conteo, o en el cálculo.

Bibliografía

- Brousseau (1986). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de las Matemáticas*. Córdoba, Argentina: Facultad de Matemática, Astronomía y Física. Universidad Nacional de Córdoba.
- Escuela de Maestros (2018). "Matemática", en *Entre maestros 1. Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario*. Buenos Aires: GCABA.
- GCBA (1995). *Documento de Trabajo N°1: Matemática*.
- GCBA (1996). *Los Niños, los maestros y los números. Documento de Actualización Curricular*.
- GCBA (1999). *Documento General de Matemática. Marco General del Pre-Diseño Curricular*.
- VVAA (s/f). *Matemática. Serie Trayectorias escolares. Segunda parte*. Buenos Aires: CGBA. Serie Trayectorias escolares. Segunda parte.
- Secretaría de Educación (2004). *Diseño curricular para la escuela primaria*. Buenos Aires: GCBA.
- VVAA (2018). *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática*. Buenos Aires: Ministerio de Educación GCABA. Recuperado de: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_matematica_1deg_ciclo_0.pdf
- Wolman y Quaranta (2006). "Una perspectiva didáctica" en *Enseñar matemática en la escuela primaria. Serie Respuestas*. Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

81 Presentación

El área en relación con
el plan trienal 2017-2018-
2019

81 Conocimiento del Mundo, un área de áreas

La organización en
bloques

83 Planificar por temas de enseñanza

84 Criterios de selección de temas de enseñanza

85 La evaluación en el Área de Conocimiento del Mundo

87 Un tema de enseñanza para primer grado: "Familias diversas en el mundo"

¿Qué deberíamos
saber sobre este tema?
Algunas referencias
normativas y posibles
lecturas

94 ¿Cómo pensamos este tema de enseñanza?

95 ¿Qué recorrido proponemos?

106 Bibliografía

Presentación

El área en relación con el plan trienal 2017-2018-2019

Esta publicación es una continuación y profundización de la tarea ya iniciada en el material de las jornadas de trabajo **Entre Maestros 2017**, que hacía foco en la estructura del área en relación con las prácticas de la enseñanza, y el cuadernillo **2018**, en el que desarrollamos la importancia de la lectura y la escritura en éste área.

En el **2019** les proponemos, en primer lugar, ver las relaciones entre áreas y bloques para la selección de los temas de enseñanza y reflexionar acerca de la evaluación en nuestro área y en éste ciclo en particular. En segundo lugar, el recorrido realizado, el marco teórico consultado, las diferentes preguntas / problemas que disparan y vertebran el desarrollo de las actividades; la secuencia didáctica diseñada y los recursos y materiales para abordarla.

Conocimiento del Mundo, un área de áreas

La organización en bloques

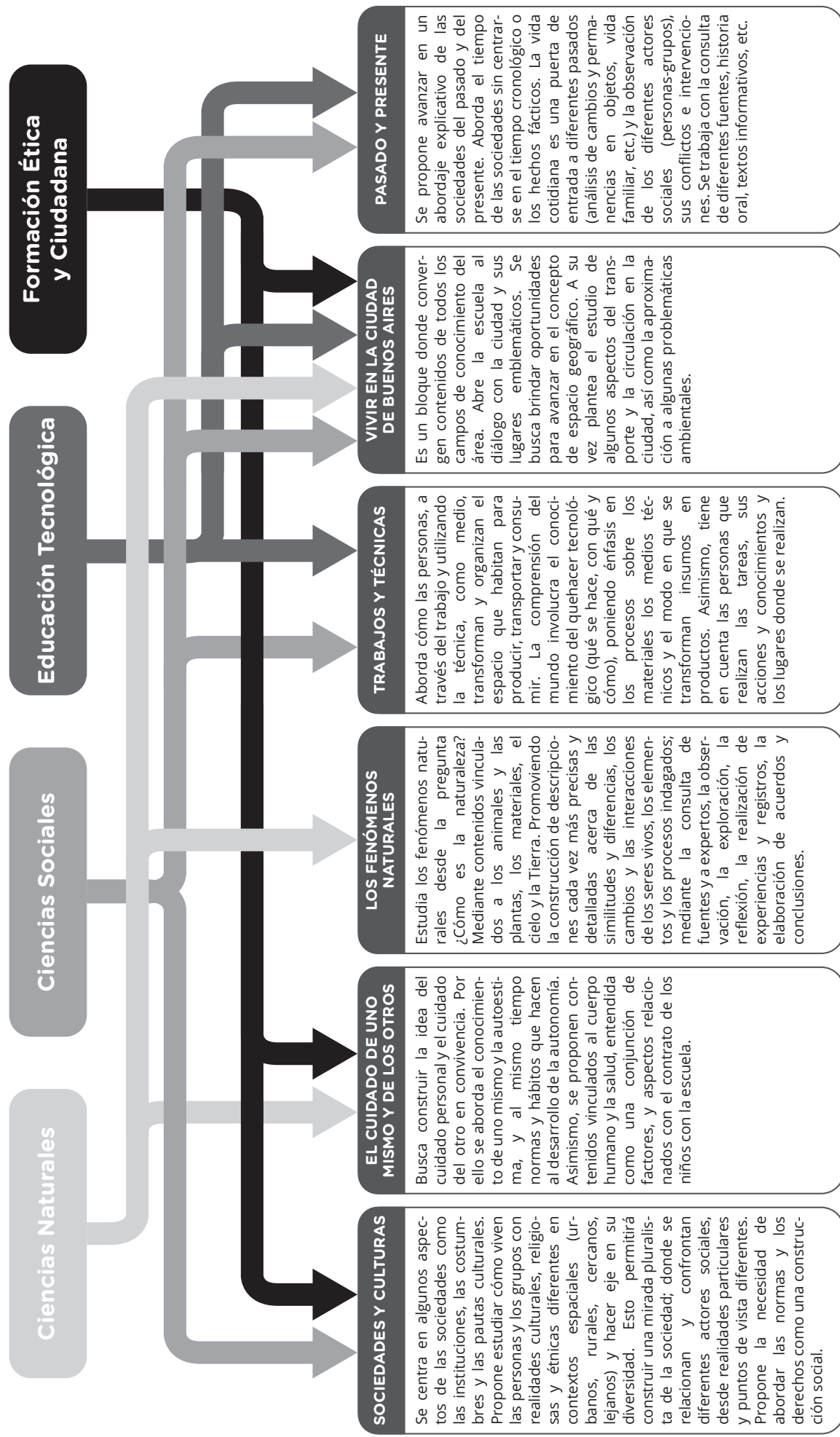
Como ya expresamos en publicaciones anteriores, Conocimiento del Mundo es un área de áreas, pues en ella se funden saberes de cuatro áreas de conocimiento, cada una de las cuales tiene propósitos bien definidos en torno a qué y cómo enseñar.

Sin embargo, para el primer ciclo el Diseño Curricular (CABA, 2004); nos propone un trabajo de aproximación gradual e integrada a los conceptos y modos de conocer de: Formación ética y ciudadana, Ciencias sociales, Educación tecnológica y Ciencias naturales, áreas que en el segundo ciclo se abordarán en forma diferenciada.

Los contenidos de éstas áreas en Conocimiento del Mundo se presentan en seis bloques que intentamos sintetizar en el siguiente gráfico:

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Conocer el mundo es un desafío que requiere formular y tratar de responder preguntas, buscar información, explorar, observar, registrar, construir, usar y valorar el conocimiento que cada uno tiene, compartir opiniones e ideas y producir ideas individual y colectivamente.



Planificar por temas de enseñanza

Criterios de selección de temas de enseñanza

Después de una lectura detallada de los diferentes **bloques**, se observará una gran cantidad de contenidos, y el docente muy posiblemente se preguntará:

¿Cómo hacer para abordar esa amplitud? ¿Cómo incluir todo eso en mi planificación anual?

Lo primero a tener en cuenta es que, para poder realizar una planificación, debemos realizar necesariamente una **selección de contenidos** ¿Cómo la realizamos?

La planificación del área de Conocimiento del Mundo se organiza a partir de **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 su comprensión. (GCABA, 2004. *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Conocimiento del Mundo.*, p. 161)

Definir un **tema de enseñanza o recorte** implica pensar una problemática específica que permitirá complejizar la mirada sobre algunos contenidos y dejar otros de lado. Según el tema de enseñanza y los aspectos que el docente considere valioso indagar, se podrá seleccionar uno o más bloques. En este sentido, consideramos de mucho valor favorecer **el diálogo entre bloques**, con la intención de complejizar el conocimiento del mundo, y como una manera de dar respuesta a la amplitud de saberes que se proponen para el ciclo.

El desarrollo de **4 o 5** temas de enseñanza en profundidad, a lo largo de cada año del ciclo, es lo que proponemos para la selección de contenidos que presentan los bloques. Definir el tema de enseñanza implica también pensar las preguntas / problemas que podrían guiar la secuencia y que se consideran interesantes y desafiantes para indagar. Una vez planteadas las preguntas, se realizará la selección de ideas básicas y alcances de los contenidos que permitirán ir acotando el recorte o tema de enseñanza y se definirán las estrategias de trabajo a seguir.

Para la elección y secuenciación de los temas de enseñanza proponemos algunos **criterios** a tener en cuenta expresados en los siguientes esquemas:

Criterios de selección de temas de enseñanza

Sugerencias para el/la docente en el diseño de su planificación anual	Aportes para el/la coordinador/a al mirar el ciclo en su conjunto
<p>Para seleccionar 4 o 5 temas de enseñanza, tener en cuenta que en algún momento del año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se aborde un aspecto de la vida en la Ciudad de Buenos Aires del pasado o del presente; • Se presente a los alumnos entornos de aprendizaje en los que se ponga en juego la clarificación de valores a través de verdaderas situaciones de diálogo; • Al menos uno de los temas de enseñanza se planifique en conjunto con el profesor de Educación tecnológica; • Se indague un eje de la vida cotidiana de alguna sociedad del pasado (remoto, lejano o cercano); • Se permita hacer foco en el reconocimiento de las normas como construcciones sociales en distintos contextos; • Se aborde la diversidad de los materiales, mediante situaciones de exploración sistemática en el aula, en el laboratorio o en diálogo con algún contexto fuera de la escuela; • Se amplíe los saberes de los alumnos sobre la identidad de las personas, su cuidado y la convivencia. • Se indague acerca de 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. 	<p>Para la elaboración de la planificación de todo el ciclo sugerimos que en la trayectoria de los tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los temas de enseñanza en los diferentes grados no se repitan, dado que el área y el ciclo permiten el abordaje de variados recortes y articulaciones; • A lo largo del ciclo no queden bloques de contenidos sin trabajar; • Al abordar una misma idea básica a lo largo de los distintos grados, sea con temas de enseñanza diferentes; • Se contemple la enseñanza de diferentes modos de conocer a lo largo del ciclo; • Se consideren distintos contextos espaciales, culturales y temporales diversos (proponiendo un pasado diferente para cada grado); • Se aborde, al menos un circuito productivo en alguno de los grados, desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos; • Se consideren algunos contenidos que suelen relegarse: el aire como material, el movimiento de los cuerpos, los seres vivos del pasado, nuestras obligaciones y derechos como ciudadanos, etc.; • Al terminar el primer ciclo sea posible reconocer la trayectoria escolar para cada cohorte.

La evaluación en el área de Conocimiento del Mundo

En línea con el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de CABA, sostenemos que la evaluación es constitutiva tanto del proceso de aprendizaje, como del de enseñanza; y que acompaña, retroalimenta y regula los diferentes momentos recorridos. La evaluación aporta información al docente y a los alumnos sobre distintos aspectos referidos a la marcha del proceso.

Las prácticas de enseñanza y evaluación se influyen mutuamente. En este sentido, evaluar los aprendizajes de los alumnos es una práctica de búsqueda de información que permitirá al docente pensar y revisar sus propuestas, y tomar decisiones para sus siguientes intervenciones, ver cómo mejorar, controlar, ajustar el proceso de enseñanza. Realizar un seguimiento sistemático de los logros de los alumnos es una de las formas que nos permitirá avanzar en dicho proceso.

Este seguimiento será tanto individual como grupal, porque consideramos que ambos son necesarios para el proceso de la evaluación formativa, que es la que procuramos en el área Conocimiento del Mundo.

Estas instancias suponen que los alumnos/as tengan la posibilidad de:

- **Escuchar** a especialistas o informantes claves en una temática, historias de vida, relatos e información leída por el docente.
- **Formular** ideas, preguntas, anticipaciones y conclusiones provisorias.
- **Realizar observaciones** directas a ojo desnudo y con instrumentos y observar y leer imágenes y videos en forma guiada.
- **Elaborar preguntas** para realizar entrevistas, con ayuda del docente.
- **Buscar información** mediante exploraciones y experiencias sencillas, salidas didácticas y en medios impresos y digitales, con ayuda del maestro.
- **Intercambiar oralmente**, tanto información como opiniones y experiencias.
- **Dar cuenta** del propio punto de vista y respetar el punto de vista de los otros; y eventualmente modificar la propia perspectiva a partir de la argumentación de un compañero o grupo.
- **Registrar datos** de diversas maneras (a través de la palabra escrita, dibujos, cuadros, diagramas, gráficos, murales, etc.).
- **Leer** por sí mismos o con el acompañamiento y la ayuda que le brinde el docente o algún compañero.
- **Seleccionar, organizar y presentar información** pudiendo establecer relaciones e integrar datos de manera progresiva.
- **Recuperar lo trabajado** a lo largo de una secuencia de actividades en un tema de enseñanza.

- **Comunicar información** mediante anotaciones personales.
- **Construir, acordar y respetar normas** que regulen la convivencia en su propio grupo.

El seguimiento de estas instancias tanto individuales como grupales durante todo el proceso permitirán evaluar algunos indicadores de avance en cuanto a que:

- Formulen preguntas o hipótesis sobre algún tema.
- Recolecten, organicen e interpreten datos de observaciones, exploraciones y experiencias.
- Identifiquen y comprendan información relevante para aproximarse a la construcción gradual de conceptos del mundo natural, social y técnico.
- Interpreten información de distintas fuentes de información (relatos, entrevistas, testimonios, fotografías, textos, películas, etc. (solos o con ayuda).
- Describan, expliquen y establezcan relaciones.
- Reflexionen y expongan sus ideas con justificaciones y argumentos.
- Escuchen al otro y realicen aportes para enriquecer los intercambios grupales.

Dado que el aprendizaje es gradual y progresivo, a lo largo del trabajo con las diferentes secuencias didácticas se irá observando como los estudiantes avanzan. Esto permitirá realizar los ajustes necesarios, teniendo en cuenta los diversos puntos de partida.

Algunas orientaciones generales para tener en cuenta en el ciclo:

- Alternar propuestas que supongan distintos tipos de tareas con un grado creciente de complejidad: leer, expresarse oralmente, escribir, representar gráficamente, utilizar instrumentos y mapas, interpretar textos escritos, imágenes, gráficos, etcétera.
- Volver a las ideas iniciales planteadas por los niños/niñas al comienzo de la presentación de un tema de enseñanza y ver cómo ellos las modificarían, completarían o corregirían después del trabajo realizado.
- Plantear trabajos que requieran que los alumnos revisen, releen, vuelvan a mirar “todo junto” lo que antes fueron realizando por partes.
- Es esperable que en las situaciones de evaluación en primer grado los intercambios orales sean más frecuentes, pero en los grados subsiguientes se intente que las propuestas se diversifiquen y se enriquezcan a medida que los chicos vayan dominando la práctica de la lectura y la escritura.
- Ir aumentando progresivamente la realización de trabajos de sistematización y de síntesis más complejos a medida que avanzan en el ciclo.
- Ir avanzando en la regulación de la convivencia áulica a través de una verdadera construcción cooperativa de acuerdos que el propio grupo define, por sobre las normas establecidas solo por el docente o la escuela.
- Es esperable que en tercer grado, al cierre del ciclo, los índices de avance permitan ver una mayor autonomía en las diferentes instancias enumeradas.

Un tema de enseñanza para primer grado “Familias diversas en el mundo”

¿Qué deberíamos saber para enseñar este tema? Algunas referencias normativas y posibles recorridos de lectura

El tema “familias” es abordado tradicionalmente en el primer ciclo y forma parte del Diseño Curricular para las escuelas primarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004). Se trata de un tema que puede parecer simple por lo conocido, lo cercano y lo inmediato, pero su abordaje encierra una gran complejidad. Quienes han trabajado con esta temática, lo saben. Por un lado, porque no es fácil desnaturalizar algunas cuestiones (tanto para los adultos, como para los niños y niñas) y porque al mismo tiempo, trabajar “familias” implica vincularse con cuestiones afectivas, emotivas, personales y familiares que pueden ser delicadas y sensibles. Es por esto que resulta importante que como docentes tengamos bien claro el propósito de enseñanza y, a su vez, tengamos una preparación teórica al respecto.

Asimismo, cabe aclarar que desde el área de Conocimiento del Mundo cuando hablamos de familias como **tema de enseñanza**, no nos referimos al trabajo institucional que se realiza con ellas y la comunidad educativa en general, sino justamente en cómo pensamos y trabajamos con los alumnos y alumnas en el aprendizaje de contenidos específicos establecidos en el Diseño Curricular.

Desde este punto de vista, la propuesta es involucrar a los niños y las niñas en la complejidad que supone el conocimiento de la realidad en la que están inmersos. Trabajar con la idea de familias, desde el bloque “Sociedades y Culturas”, tal como señala el Diseño Curricular, apunta al estudio de instituciones dedicadas a la crianza, el cuidado de la salud y la educación para analizar las particularidades que adquieren en distintos contextos espaciales y/o temporales y los cambios que realizan a lo largo del tiempo:

Con relación a los grupos familiares, se promueve la idea de que están constituidos por hombres y mujeres en su contexto cultural específico, y que su universalidad reside en algunas funciones y tareas que deben ser realizadas en toda sociedad, aunque los entornos y las formas de organización sean múltiples y variados. (Secretaría de Educación, 2004. Diseño Curricular, p. 164)

Complejizar la mirada sobre las familias

Trabajar con el tema familias hoy, exige complejizar la mirada, no sólo porque en los últimos años han ocurrido importantes transformaciones, sino también por cuestiones que históricamente han sido invisibilizadas. La idea de “familia tradicional” compuesta por madre, padre e hijos, es una construcción social y un “ideal” que pocas veces se corresponde con la realidad. Ese modelo es propio de las sociedades occidentales modernas, basadas en la lógica patriarcal y heteronormativa que se ha presentado como lo “normal” y “natural”.

La socióloga Elizabeth Jelin, realiza un aporte interesante en este sentido y sostiene que, la imagen de familia identificada como un fenómeno natural, asociada a considerar que hay una forma “normal” de ser familia, obstruyó y ocultó dos fenómenos muy significativos. Por un lado, que *siempre hubo otras formas de organización de los vínculos familiares*, otras formas de convivencia, otras sexualidades y otras formas de procreación y reproducción. Y por el otro, que ese modelo idealizado de familia nuclear “arquetípica” está muy lejos de serlo, si se la observa desde un ideal democrático, ya que proviene de la *familia patriarcal* donde “el jefe de la familia” es el hombre que concentra todo el poder y tanto la esposa-madre como los hijos e hijas desempeñan papeles anclados en la subordinación al jefe. A su vez aclara que estos rasgos no siempre se manifiestan con la misma intensidad, es decir, que pueden variar, pero son constitutivos de esta forma de familia.

El hecho central, para esta autora, es que vivimos en un mundo en el que las tres dimensiones que conforman la definición clásica de familia: *sexualidad, procreación y convivencia* han sufrido enormes transformaciones. Por ejemplo, el matrimonio heterosexual ha perdido (si alguna vez lo tuvo) el monopolio de la sexualidad legítima, y la procreación y el cuidado de los hijos no siempre ocurren “bajo el mismo techo” con convivencia cotidiana. Surgen entonces dudas acerca de qué es o sigue siendo una familia.

Actualmente, existe una afirmación controvertida que sostiene que la familia está “en crisis”. Al respecto corresponde preguntarnos ¿qué familia está en crisis? ¿en qué definición de familia estamos pensando? Si nos referimos a un modelo tradicional sostenido en la idea de que el padre es el que trabaja afuera y la madre es quien limpia y atiende a los hijos, no hay dudas de que esta descripción de organización familiar está “en crisis”, o puesta en cuestión. Porque en nuestros días podemos afirmar que la mayoría de las madres trabajan, que hay familias compuestas por diferentes integrantes, que existen cantidad de divorcios y formación de nuevas parejas, con hijos que conviven y otros que no; que hay familias compuestas por madres solteras, madres con hijos sin presencia masculina; por parejas homosexuales, padres que se hacen cargo después del divorcio; por tíos y abuelos o por personas que viven solas y están inmersas en redes familiares; por niños y niñas que viven en hogares. Todas ellas son familias. Y todas esas situaciones nos hablan de diversidad.

Sin embargo, esta diversidad nos sigue mostrando modelos propios de la cultura occidental de familias y no son las únicas conformaciones familiares que existen en la actualidad. Por ejemplo, hay comunidades que crían a los niños y las niñas en forma colectiva y no desde la lógica de familia nuclear. Es decir, que existe una creciente multiplicidad de formas de familia y de convivencia. Como docentes podemos ver esta multiplicidad de formas de organización familiar como un “problema” o, por el contrario, con todo el potencial para abordar el tema y para trabajar en la construcción de vínculos democráticos basados en el respeto.

Enseñar “familias”

Pensar en *familias* como tema de enseñanza implica una reflexión sobre *qué, cómo y para qué* deberíamos enseñarlo, ya que como sucede con otros temas de enseñanza, el abordaje puede variar de acuerdo con el modo en el que respondamos estas preguntas.

Para avanzar en una propuesta de trabajo, puede resultar interesante detenernos en el análisis realizado hace algunos años por el especialista en educación, Isabelino Siede, quien se propuso indagar sobre los modos en los que el tema se trabaja usualmente en la escuela. Plantea que son fundamentalmente tres: “La familia: partes y funciones”; “Construyamos la idea entre todos” y “Este tema lo salteamos”.

La primera de las formas, “la familia: partes y funciones”, la describe como la más asociada a un modelo de enseñanza tradicional acerca de las familias. Destaca la presentación de un “modelo familiar”, cuyos componentes y funciones personales están claramente preestablecidos y son susceptibles de enseñanza y aprendizaje. Es un enfoque que postula a la familia como una constante, que posee un padre y una madre, con tareas bien diferenciadas. Se trata de un abordaje ligado a una finalidad moralizadora, en el sentido de proponer enseñar cómo debe ser la familia: quiénes la integran y cuáles son sus funciones internas y externas.

El segundo modelo: “construyamos la idea entre todos” surge, según el mismo trabajo del autor, como una reacción ante el abordaje anterior. Como producto de lo que llama la “crisis del modelo tradicional” y la decisión de algunos maestros, que se propusieron incorporar a la enseñanza cada vez más, nuevas realidades narradas por los propios niños y niñas acerca de sus familias, lo que fue dando cuenta de múltiples variantes de estructura familiar.

El problema que observa el autor, en esta segunda modalidad, es que pone en el centro una suerte de lo que denomina “cuéntame tu vida”, en la cual cada alumno/a describe su propia familia. Y señala que la diversidad de familias que se encuentra en un aula escolar es bastante limitada (ya que hay formas de organización familiar que a veces no están representadas en el aula), y que la diversidad pretendida es, entonces, engañosa y puede haber multiplicidad de casos, pero no la variedad suficiente.

Por otra parte, dice que cuando se habla de una “definición” de familia, se refiere generalmente a una o dos frases que enuncian las notas distintivas de lo que es una familia: “la familia es el grupo en el que todos nos queremos y ayudamos”; “la familia es la célula básica, la semilla de una sociedad”. Y señala, que estos planteos son de corto alcance y no realizan aportes sustantivos al conocimiento de la realidad social.

Por último, la idea de que *“este tema lo salteamos”*, no es meramente un enfoque, sino una interpretación de lo que muchas veces implica omitir un tema. Se trata de una decisión deliberada que podría tener que ver con no querer enfrentar una situación de conflicto en el aula, en relación a las familias de los propios alumnos y alumnas. Lo que sostiene el autor, es que se trata de una variante de la primera posición, ya que en el fondo se sigue sosteniendo un único modelo de familia o un modelo idealizado de familia y se acusa a la sociedad de haberlo abandonado, por lo cual resulta mejor no abordarlo. Estas formas de abordaje que describe Siede (y él mismo lo dice), no agotan todas las posibilidades, pero pueden resultar representativos de buena parte de las prácticas escolares o, en este caso, servirnos de punto de partida para pensar algunas variantes. Es importante entender, como sostiene el autor, que si persisten en la escuela y mantienen su vigencia no es solo por una cuestión de costumbre, sino porque expresan creencias arraigadas y sostenidas, concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, modos de entender las relaciones entre la escuela y la sociedad.

El abordaje de “familias” a partir del eje Diversidad

La diversidad es una posibilidad para aproximarnos a enseñar el tema “familias”. En el material de “Cuadernos para el aula, Ciencias Sociales de los Núcleos de Aprendizaje Prioritario” se argumenta del siguiente modo:

En el mundo actual, coexisten múltiples y distintas formas sociales y culturales. En este marco, la escuela es un espacio privilegiado para desarrollar ideas, actitudes y valores que permitan a los alumnos sentirse parte de un mundo diverso. Es deseable ofrecer entonces propuestas de enseñanza que den lugar a que los niños se interroguen, en el marco de la escuela, sobre escenas cotidianas personales, familiares y comunitarias propias, así como sobre escenas distintas, situadas en contextos diferentes -del pasado o del presente, urbanos o rurales, de nuestro país o de otros países-. (Ministerio de educación de la Nación. Cuadernos para el aula, Ciencias Sociales, p.18)

Desde esta perspectiva, se busca aproximar a los niños y las niñas a una mirada respetuosa acerca de las diferencias, a partir de situaciones que den cuenta de que en las sociedades coexisten diversas costumbres, valores, tradiciones y creencias. A su vez, trabajando estos temas se puede reflexionar acerca de la importancia de la pluralidad

y de la presencia de los derechos humanos universalmente acordados de una forma práctica y no sólo como mera enunciación.

Nos proponemos reflexionar e indagar en el aula un tema que es “simple y complejo” a la vez. Simple, por lo familiar, lo conocido, lo cercano, lo inmediato; y complejo, centralmente por la diversidad y la desigualdad de situaciones familiares que pueden aparecer, así como por las distintas aristas desde las cuales es posible enfocarlas.

En este sentido, es importante tener en cuenta que un aspecto que se presenta como obstáculo para conocer lo social es justamente, que todos los sujetos tienen un conocimiento del mismo por medio de la propia experiencia. Los sujetos forman parte del objeto de conocimiento de las ciencias sociales. Esto hace creer que porque se vive en un contexto determinado, se entiende, se conoce y se comprende. Sin embargo, contar con un conocimiento profundo acerca de lo que implican los fenómenos sociales requiere, entre otras cosas, preguntarse cuestiones que se presentan como obvias. “Entonces, el medio vivido más cercano en el espacio y en el tiempo puede presentarse más enigmático de lo que estamos habituados a creer, ya que comprenderlo supone tomar distancia y problematizar las propias categorías de pensamiento, que han sido en parte moldeadas por ese mismo entorno”. Ministerio de Educación de la Nación. NAP, p. 22)

Desde la escuela se deben propiciar espacios para construir el conocimiento social a partir de una perspectiva que suponga la complejidad de aquello que se presenta como familiar, evitando simplificaciones. “Así, el entrecruzamiento de marcos de referencia ayudará a comprender más lo propio, por diferencia, por identificación, por contraste, por comparación y por analogía respecto de lo otro.” (NAP, Cuadernos para el aula, Ciencias Sociales 1. Ministerio de Educación Nacional pág. 21 y 22).

Ahora bien, cabe destacar que debemos considerar que existen límites concretos a la aceptación de la diversidad, ya que la misma debe darse en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional por los Derechos del Niño. Es decir, que no es posible, por ejemplo, convalidar el maltrato infantil, el abandono, la reducción a servidumbre o la discriminación de género.

Estos límites a la diversidad, ponen en manifiesto cuáles son los valores que la escuela debe transmitir. Al respecto, Jaume Trilla (1995) sostiene que algunos temas a tratar en la institución escolar ponen en juego ciertas valoraciones (de las familias, de los/las docentes, de las conducciones educativas) y que es necesario poder reflexionar sobre ellas a la hora de pararse frente a un aula. Algunas elecciones familiares dan cuenta de la diversidad de formas de vida y de concepciones acerca de la misma (dimensión valorativa), pero esas elecciones deben estar en sintonía con la dimensión regida por los derechos humanos cuyo principio básico es la igualdad (dimensión normativa). Sobre ambos aspectos debe trabajar la escuela y al respecto el Diseño Curricular dice:

... se sostendrá una neutralidad activa ante aquellas cuestiones que se vinculan con valores particulares de distintos grupos. En estos casos (el/la docente) buscará canalizar el debate, clarificar problemas y alternativas, y garantizar la participación en igualdad de condiciones. Ante cuestiones que atañen a los derechos, las responsabilidades y los valores universales reconocidos, sí es pertinente que el docente sea beligerante y explicité que ciertas actitudes o posiciones escapan a los límites del disenso puesto que atañen a la dignidad humana: se manifestará abiertamente en contra de la discriminación, de la violencia bajo cualquier forma, de las exclusiones, etc. (2004, p. 171).

El abordaje de la diversidad puede realizarse desde diferentes puntos: diversidad cercana en contacto personal (la propia del grupo) diversidad cercana sin contacto personal (en comunidades en las cuales conviven sectores socio-culturales diferentes pero sin interacción), diversidad lejana con representaciones (de contactos indirectos como el conocido por medios de comunicación) o diversidad lejana sin representaciones (de grupos desconocidos). El conocimiento del último tipo de diversidad sólo es posible si en el aula se habilitan espacios para acercar esa realidad a los alumnos y las alumnas. Según Isabelino Siede, la diversidad lejana es la que mejor permite el abordaje de temas que pueden resultar controvertidos ya que permite trabajar el tema sin involucrar demasiado los afectos de los niños y las niñas, como sería el caso de trabajar directamente con la realidad de ellos y ellas.

Uno de los supuestos que debemos erradicar de nuestra tarea es la creencia que el objeto de estudio son las familias de los alumnos. (Siede, 1998:50).

Pensar entonces en la complejidad que encierra la enseñanza del tema familias, es afirmar que no hay un modo único de construir un “tema de enseñanza” y los modos en los que se lo construye, tienen que ver con los conceptos y supuestos con los que contamos para definirlos. No se trata aquí de juzgar esas formas, sino de reflexionar sobre las mismas y pensar otros modos posibles que nos acompañen en la definición de las preguntas: ¿qué enseñar a mis alumnos y alumnas acerca de las familias? ¿cómo hacerlo? y ¿para qué? Se trata de encontrar un «norte» que nos sirva para realizar un recorrido significativo de enseñanza en relación con esta temática.

De alguna manera, la invitación es a pensar juntos por qué, a pesar de las dificultades o de la complejidad de abordar el tema “familias” en primer ciclo desde el área de Conocimiento del Mundo, nos parece un tema valioso, interesante, importante y necesario para trabajar con los niños y niñas.

Algunas ideas y propósitos al abordar este tema en el primer ciclo son:

- Que las familias constituyen un modo de organización social primario característico de la vida en sociedad.
- Que la escuela habilite el acercamiento y reconocimiento a una gran diversidad de familias u organizaciones familiares.
- Que lo cercano no es necesariamente conocido por los niños y las niñas, y que lo lejano es más pertinente para conceptualizar de mejor manera el tema familias.
- Que al abordar la diversidad de organizaciones familiares de pueblos y culturas lejanas, la escuela puede ofrecer a los niños y las niñas la posibilidad de aprender algo que muy probablemente no lleguen a conocer en otros ámbitos.
- Que lo que conocen los niños y niñas acerca de la diversidad lejana, con o sin representaciones previas, es relativo a cada contexto y lugar.
- Que los alumnos y las alumnas puedan reconocer que su familia se organiza de un modo y es sólo uno más entre los muchos posibles.
- Que pueden conocer otras realidades familiares, sin hacer alusión a las propias familias del grupo (y evitamos así invadir la intimidad de cada uno/a).
- Que todos y todas estamos atravesados/as por esta temática y de ahí su complejidad.
- Que a partir del trabajo con esta temática muy probablemente se abrirán muchas preguntas; algunas tendrán respuestas y otras no, dado que también es posible llegar en la escuela a respuestas provisionarias.

¿Cómo pensamos este tema de enseñanza?

Preguntas eje:

¿Todas las familias son iguales? ¿Las familias de diferentes lugares se organizan del mismo modo? ¿Cómo serán las familias en distintos pueblos o culturas? ¿Cómo se distribuyen las tareas entre los integrantes?

Desde las **Ciencias sociales** se analizarán las características de las organizaciones familiares en diversos contextos del presente en nuestro país y/o en otras regiones. Se abordará los modos en que en diferentes culturas, pueblos o comunidades estas instituciones resuelven necesidades de la vida en común y definen sus funciones, así como también las características que adopta cada familia para distribuirse las tareas.

Desde **Formación Ética y Ciudadana** se propone una lectura crítica de las normas y roles familiares, entendiendo que son construidos por cada sociedad en cada cultura por lo que se modifican a través del tiempo, es decir, esa realidad no responde a motivos naturales, sino que siempre es una construcción social.

Desde **Educación Sexual Integral** se propone el acercamiento a la noción de que los seres humanos son miembros de una cultura y que la misma se construye socio-históricamente, otorgándole a los sujetos una identidad y una sexualidad que no es inmutable ni natural. (Ministerio de Educación – CFE)

Bloque	Ideas básicas	Alcances de los contenidos
Sociedades y culturas	<ul style="list-style-type: none"> • En las sociedades existen instituciones que dan distinto tipo de respuesta a las necesidades de la vida en común. A lo largo del tiempo estas instituciones registran cambios y permanencias. • En distintas culturas y épocas las familias se integran y se organizan de diferentes modos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de relaciones entre algunas necesidades de la vida en común y las características de las instituciones que las atienden, sus cambios y permanencias en distintos contextos sociales de la actualidad o del pasado. Reconocimiento de las relaciones de las personas con las instituciones. • Establecimiento de relaciones entre valores, creencias y costumbres de familias en contextos sociales diferentes. • Comparación de modos de crianza, alimentación, festejos, vestimenta, roles de adultos, ancianos y niños, varones y mujeres, uso del tiempo libre. Respeto por la diversidad de las costumbres, los valores y las creencias. • Recolección e interpretación de información en imágenes contrastantes, historias de vida, cuentos tradicionales.

Una aclaración

Al elegir este tema de enseñanza decidimos centrar la mirada en la “institución familias” para conocer su pluralidad y diversidad, en diferentes sociedades y contextos.

La idea básica seleccionada del bloque **Sociedades y culturas** plantea: “En las sociedades existen instituciones que dan distinto tipo de respuesta a las necesidades de la vida en común...” (CABA, 2004. *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo. Conocimiento del Mundo*, p. 166)

Nos interesa señalar que también es posible elegir otra institución, como la/s escuela/s y analizar su diversidad en diferentes sociedades y contextos; el tema de enseñanza seleccionado sería entonces “Diversidad de escuelas en el presente”.

En el caso que los docentes elijan abordar la segunda alternativa, deberán tener en cuenta el cruce con el bloque **El cuidado de uno mismo y de los otros**, que propone especialmente trabajar sobre las normas y la convivencia en el ámbito escolar.

¿Qué recorrido proponemos?

Hoja de ruta de la secuencia

Dentro de cada momento se proponen diferentes actividades, vale aclarar que cada actividad puede llevar más de una clase.

Momento 1.

¿Todas las familias son iguales?

El propósito de esta actividad es explorar, a partir de algunos ejemplos, qué saben o qué conocen las niñas y los niños acerca de la diversidad de familias y registrar algunas ideas que surjan del intercambio.

Momento 2.

¿Las familias siempre se organizan igual?

Conocemos un pueblo que vive en el bosque Iturí, en el Congo: los Bambuti (mbuti)

Las actividades buscan promover el acercamiento a una comunidad lejana espacialmente para conocer cómo es su organización familiar.

Momento 3.

¿Las familias siempre se organizan igual?

Conocemos un pueblo que vive en el Amazonas, en Brasil: los Mebéngókre

Las actividades buscan promover el acercamiento a otra comunidad en otro contexto espacial y, así, conocer otra organización familiar.

Momento 4.

¿Qué tienen en común los Bambutí, los Mebéngókre? ¿Qué tienen de diferente?

Esta actividad se propone realizar una síntesis con el grupo acerca del recorrido realizado.

Momento 5.

Cierre de la secuencia - Diferentes formas de ser familia

En este último momento se busca sistematizar lo aprendido a través de la elaboración de un texto o producción gráfica que dé cuenta de todo lo abordado desde el inicio de la secuencia.

Desarrollo de las actividades

Momento 1.

Inicio: ¿Todas las familias son iguales?

*El propósito de esta actividad es explorar en base a algunos ejemplos concretos, qué saben o qué conocen las niñas y los niños acerca de la diversidad de familias, registrando algunas ideas que surjan del intercambio. (Es muy importante que desde el inicio de la secuencia los ejemplos seleccionados **no sean autorreferenciales**, es decir, abordar la diversidad de familias desde casos, relatos o testimonios que no incluyan situaciones que se dan dentro del grupo o del aula).*

Actividad de inicio

Se presenta a los/as niños/as imágenes de tres familias diferentes tomadas del libro “De familia en familia” (por ejemplo: Simón, Javier, Sol) y un breve texto que relata cómo es cada una. *(Es importante que en la selección de familias haya variedad).*

A partir de la observación de las mismas se plantean algunas preguntas orientadoras. ¿Dónde están? ¿Qué están haciendo? ¿Con quién vive el niño o niña de cada historia? etc. El/la docente lee el texto que acompaña las imágenes: A partir de la lectura realizada se organiza la información en 5 afiches o paneles; uno para cada historia leída; dejando otros dos en blanco para completar al final de la secuencia (para los niños y las niñas de los pueblos que se trabajarán después). Algunas preguntas orientadoras para el armado del afiche: ¿Qué aprendimos sobre (nombre del niño o niña?): ¿Quiénes componen la familia de X? ¿En dónde viven? ¿Qué hacen? ¿Cómo se organizan? ¿Qué les gusta hacer...? etc.

Registro en el cuaderno

Leímos entre todos fragmentos del libro “de familia en familia” -seleccioná alguna de las historias leídas, escribí y/o dibujá una explicando por qué la elegiste.

(De forma oral o escrita, según las distintas posibilidades de los/as alumnos/as y según el momento del año en el que se implemente la secuencia)

Momento 2.**¿Las familias siempre se organizan igual?. Conocemos un pueblo que vive en el bosque Iturí, en el Congo: los Bambuti (mbuti)**

Estas actividades buscan promover el conocimiento de una comunidad lejana espacialmente que organiza y concibe a las familias de una manera que muy probablemente los niños y las niñas no conozcan.

Este pueblo se denomina a sí mismo «MBUTI/BAMBUTI». Se sugiere en algún momento abordar con los niños el origen del nombre y reflexionar acerca del mismo. Ellos tienen un nombre con el que se reconocen y los representa y otro como se los nombra o se los conoce que muchas veces toma alguna cualidad y los desvaloriza «Pigmeos» (que hace referencia al tamaño de un puño por su baja estatura).

Primera actividad: Lectura de fragmentos del cuento “La canción de Amina”

Conversamos: ¿Quién es Amina? ¿Dónde vive? ¿Qué problema se le presenta al pueblo de Amina? El relato es una forma de acercarnos a conocer a éste pueblo: Conoceremos las características de la región donde vive y luego el tipo de organización familiar que tiene esta comunidad.

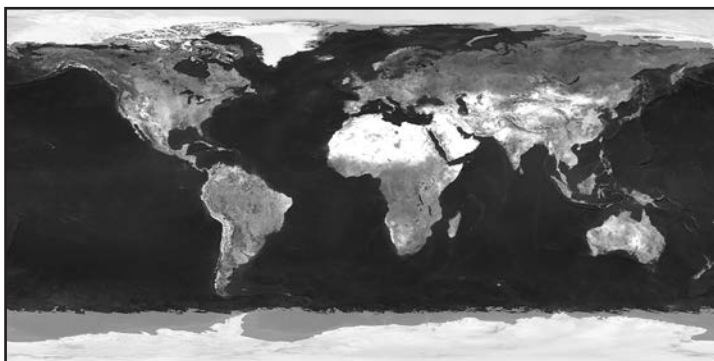
Segunda actividad

Conocemos dónde viven los Bambutí. En este momento se trata de promover el interés por conocer cómo es el lugar donde vive ese pueblo, observaremos mapas.

(Es importante tener presente que la actividad se propone una aproximación a los mapas pero que no se busca que los alumno/as en esta instancia completen mapas, como sí se hace en segundo ciclo)

Se sugiere para esta actividad trabajar con la Aplicación Google Earth o Google Maps. Las mismas permiten hacer un acercamiento a la región donde viven las comunidades Bambutí. También se puede trabajar con un globo terráqueo o con planisferios color físico político a partir de algunas preguntas: ¿Alguien sabe dónde está nuestro país en este mapa? ¿Y dónde el Congo? ¿Está muy lejos de nuestro país? ¿Podemos identificar sus ríos? ¿Hay alguna referencia al Bosque de Iturí? ¿Cómo es esta región?

NOS ACERCAMOS A OBSERVAR MAPAS PARA SABER DÓNDE VIVEN LOS BAMBUTÍ:



Tercera actividad

Aquí nos proponemos contarles a los niños y las niñas que, si bien el cuento “La canción de Amina” es un relato ficcional, el pueblo es real. En este momento trabajaremos con información y algunas características sobre cómo vive el pueblo Bambuti.

El/la docente lee a sus estudiantes estos fragmentos (según el momento se puede proponer lectura por sí mismos/as) y se abre el espacio a las preguntas y comentarios que puedan surgir de los y las estudiantes.

Se pide a los niños y las niñas que observen detenidamente las imágenes; a partir de ellas, escribir grupalmente epígrafes que expliquen lo que se está observando.

¿Quiénes son los bambutí?

¿Cómo son las familias bambutí?

Los chicos llaman a todas las mujeres de la aldea “ema” (madre). Es más, las madres a veces intercambian hijos y adoptan a los de sus hermanas o amigas. Esto no es raro porque para los bambutí todos los adultos son responsables de todos los chicos. Los niños de la misma edad se llaman unos a los otros “apua’í” (hermano) toda la vida.

¿Cómo es el lugar dónde viven?

Los bambutí viven en el bosque, un lugar rodeado de muchos árboles, animales y ríos. Cada vez que salen a recolectar frutos, deben remontar un río en piragua.

¿Se dividen las tareas?

Mientras los hombres salen a cazar, las mujeres se dedican a pescar, recoger frutos (ñame) y a atrapar pequeños roedores o tortugas. Realizan estas tareas y la mayoría de las veces llevan a sus hijos con ellas.

¿Cómo hacen para construir sus viviendas?

Los bambutí van cambiando el lugar en donde viven dentro del bosque. Siempre se instalan en lugares cerca de arroyos para tener agua.

Las mujeres construyen las chozas con forma de iglú. Las llaman «mongulu»: con sus machetes cortan árboles muy altos para hacer la base, luego la recubren con una capa de hojas que hacen la choza impermeable para que no pase el agua de la lluvia. Como en el bosque llueve mucho, es importante tener un lugar donde refugiarse.

Fuente: los textos son fragmentos adaptados del libro “la canción de amina” de Fabiana Fondevila y Daniel Roldán. Uranito editores. Buenos aires.



Consigna:

Describí qué ves en la imagen teniendo en cuenta la información que leímos.

La/el docente retoma la información que los alumnos y las alumnas registraron durante la actividad, la revisan y reescriben entre todos/as en un afiche.

Cuarta actividad

Observamos un video para saber más de los Bambutí ("Pigmeos. La agonía del Dios Verde"): <https://materialconocimientodelmundo.blogspot.com/2018/10/diversidad-de-familias.html>

Durante la observación se puede pedir que los niños y las niñas tomen apuntes (en el sentido convencional, que o le dicten a la/el docente palabras o información que sean un aporte para el armado de esos apuntes), con el fin de registrar la información nueva y recordar algunas palabras o información importante.

Registro en el cuaderno y actividad de cierre Bambutí**"Ahora sabemos más sobre los bambutí"**

A) de todo lo que conociste ¿qué es lo que más te llama la atención de este pueblo? _____

B) contale a alguien que no conoce a los bambutí cómo se organizan las familias: _____

Momento 3.

¿Las familias siempre se organizan igual? Conocemos un pueblo que vive en otro lugar, el Amazonas, en Brasil: los Mebéngókre

Las actividades buscan promover el acercamiento a otra comunidad en otro contexto espacial y, así, conocer otra organización familiar.

Este pueblo se denomina a sí mismo «MEBÉNGOKRÉ». Se sugiere en algún momento abordar con los niños el origen del nombre y reflexionar acerca del mismo. Ellos tienen un nombre con el que se reconocen y los representa y otro como se los nombra o se los conoce que muchas veces toma alguna cualidad y los desvaloriza «Kayapó/Caiapó» (aquellos que se asemejan a los monos, probablemente se debe a un ritual a través del cual los hombres portan máscaras de monos y realizan cortos bailes).

Primera actividad

Comenzamos a conocer a los mebéngókre a través de la lectura de una leyenda

Es importante tener remarcar que esta actividad se presenta como puerta de entrada al pueblo que vamos a conocer. No es el propósito trabajar la leyenda como género literario; se puede hacer mención de algunas de sus características, como que suele incluir elementos reales mezclados con elementos fantásticos. Se sugiere también, a partir del título, tener a mano algunas imágenes de tapires para que el grupo observe y conozca a este animal y alguna de sus características.

Leyenda del hombre-tapir (adaptación)

Con el calor y la humedad del verano, un día en la selva amazónica puede convertirse en algo muy difícil de soportar.

Una tarde, una madre de la comunidad Kayapó, no podía consolar de ningún modo a su bebé, que lloraba sin parar. Llamó a su marido *Takak-biertí* y le dijo:

-El niño tiene hambre. Vayan tú y tu hermano a cazar algo para que pueda comer.

El hombre habló con su hermano que se llamaba *Bakako*, y acordaron que a la mañana siguiente saldrían a cazar.

A la mañana siguiente los dos hermanos, tomaron sus arcos y flechas y fueron en busca de un tapir. No fue difícil encontrar y matar a unos de esos animales. Mientras los llevaban a su casa, la sangre del tapir, cayó sobre el cuerpo de *Takak-biertí*, quien lanzó un fuerte grito de dolor:

-¡Ay! Me quemé con la sangre.

Sin hacer demasiado caso a su dolor siguieron camino a su hogar.

Al día siguiente *Takak-biertí* amaneció loco. Entró corriendo a la *ngobé*, La Casa de los Hombres, y gritó:

-¿Quieren asesinar me con garrotes y flechas?

Nadie entendía qué pasaba. El resto de los hombres le preguntaron a *Bakako*, qué había sucedido con su hermano que se portaba de esa manera.

-No lo sé- dijo él- Ayer se quemó con la sangre del tapir y ahora está como loco.

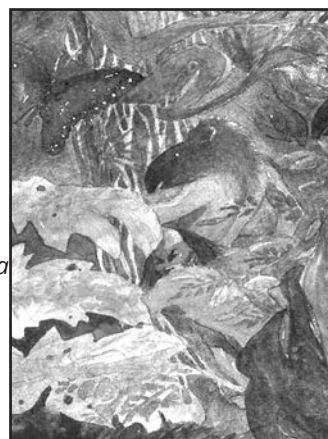
Bakako intentó llevar al hermano a su casa pero ni bien llegó se enfureció, salió corriendo y se perdió en la selva.

Los hombres del pueblo salieron a buscarlo durante días, recorrieron ríos y montañas dentro de la selva pero no podían encontrarlo. Casi cuando estaban por abandonar la búsqueda, encontraron huellas de un tapir y las siguieron, al rato oyeron: "*xiu, xiu*", ¡era el sonido de un tapir!

Cuando se acercaron pudieron observar que era *Takak-biertí*, junto con otros tapires que estaban realizando sus danzas, preparando un festival en honor a su nuevo integrante.

Los indios vieron eso y regresaron rápidamente al poblado. Cuando llegaron le contaron a los demás lo que habían visto y al día siguiente volvieron nuevamente, con arcos, flechas y garrotes al lugar donde habían visto a *Takak-biertí*.

A medida que se iban acercando, rodearon a los tapires y los atacaron por sorpresa. *Bakako* saltó y sujetó a su hermano, que ya tenía la cabeza de tapir, pero el resto del cuerpo todavía humano. Muchos animales murieron, otros escaparon.



Finalmente, los kayapó, llevaron al hombre-tapir y le aplicaron una medicina para curarlo. Una mujer chamán le puso una sustancia sacada de un árbol especial sobre la cara, el cabello y la espalda. Mientras iban de regreso a la aldea, la mujer repitió varias veces el procedimiento hasta que pudo sacarle hasta el último pedazo de tapir que le quedaba. Cuando llegaron al poblado, otros médicos, con otras plantas curativas terminaron de sanarlo.

Así fue que *Takak- biertile* dijo a su gente:

-Les voy a enseñar el festival *inùwùré*, el festival del tapir, con sus cantos y danzas.

Y así fue como los kayapó aprendieron el baile del tapir, que es una de las más importantes entre sus danzas.

Fuente: Sugobono. "Kayapo Leyendas, Mitos, Cuentos y otros Relatos de la Selva Amazónica". Buenos Aires, Long-seller, 2005.

(*) Ver recuadro información complementaria, leyenda y video.

Intercambio grupal y explicación sobre lo leído (oral)

¿Qué entendieron de la leyenda? ¿De qué pueblo habla? ¿Por qué bailan?

Registro en el cuaderno

-Esta leyenda trata de explicarnos cómo surgió la danza de este pueblo; dibuja y/o explica lo que entendiste...

Segunda actividad

Conocemos dónde viven. Se trata de promover el interés por conocer el lugar donde vive este pueblo. Se propone una actividad de observación y exploración de mapas: Algunas preguntas guía podrían ser: *Buscamos Brasil en el mapa: ¿está muy lejos de nuestro país? ¿tiene ríos? ¿qué colores aparecen en esta zona de la selva amazónica? ¿cómo es esta región?*

NOS ACERCAMOS A OBSERVAR MAPAS PARA SABER DÓNDE VIVEN LOS MEBÉNGÓKRE:



Tercera actividad

Para conocer más sobre este pueblo se trata de favorecer el diálogo y los intercambios a partir de la lectura en diferentes portadores de información sobre la organización de esta comunidad. Nos centraremos en las características relacionadas con la región que habitan, algunas costumbres y las características propias de su organización familiar.

Se puede realizar la lectura a cargo del maestro, o también por grupos (si es que da la cantidad de chicos que leen convencionalmente, se puede organizar como para que uno o dos estén en cada grupo, o también se puede acotar la información a las posibilidades de lectura de cada grupo).

¿Quiénes son los mebêngókre?

¿Cómo y dónde viven?

Son un pueblo que vive en comunidad, en el centro de Brasil y en medio de la selva.

Viven en contacto directo con la naturaleza y dividen el año en dos estaciones:

- La estación seca (invierno) en la que no llueve y se dedican a cazar, pescar y recolectar frutos;
- Y la estación lluviosa (verano) en la que aprovechan para cultivar.

¿Cómo se organizan las familias?

En la aldea de este pueblo hay un círculo de casas construidas alrededor de una gran plaza.

En el centro se encuentra la **casa de los hombres** (ngobe), en donde viven los varones del pueblo desde los 10 años hasta que se casan y se van a vivir a la casa de la esposa.

Las casas que están en círculo, son las **casas de las mujeres**, allí viven las familias y muchos parientes juntos: Abuelos, abuelas, tíos, tías, hijos, hijas.

Se llaman casas de mujeres porque ellas nunca dejan la casa donde nacen. Cuando las familias crecen demasiado (40 personas o más), se construyen casas al lado.

¿Cómo se dividen las tareas?

Las mujeres trabajan cultivando; preparan los alimentos; hilan algodón para hacer brazaletes y cuerdas. También se ocupan de la educación de los niños

Los hombres tejen canastos, bandas para cargarlos, cinturones y además fabrican lanzas, arcos y flechas para la cacería. También se reúnen a conversar en la casa de los hombres sobre los asuntos importantes de la comunidad.

Niños y niñas recogen leña y frutos, a partir de los 10 años. Los varones, cuando cambian de casa, aprenden a cazar y pescar.

Fuentes: "Mebêngókre (kayapó)". Disponible en [https://pib.Socioambiental.Org/es/povo:meb%c3%aang%c3%-b4kre_\(kayap%c3%b3\)](https://pib.Socioambiental.Org/es/povo:meb%c3%aang%c3%-b4kre_(kayap%c3%b3))

Sugobono, nahuel (2005). Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos kayapó de la selva amazónica. Buenos aires: longseller.



Luego de la lectura de los textos informativos, respondemos entre todos:

(Se pueden registrar las ideas en el pizarrón o en un afiche)

-¿Qué nos cuenta el texto sobre los Mebêngókre? ¿Qué te llama la atención? ¿Cómo es la vida dentro de una de sus aldeas? ¿Cómo se organizan y dividen las tareas? ¿Cómo es la organización familiar?

Cuarta actividad

Observamos un video: "Ritual das Crianças Kayapó - IV Aldeia Multiétnica (2012)" (2:53):

<https://materialconocimientodelmundo.blogspot.com/2018/10/diversidad-de-familias.html>

Este video ofrece un breve registro sobre algunos de los rituales, donde se observan sus pinturas faciales y corporales, sus vestimentas, sus cantos y danzas, y cómo los niños son incorporados a esta ceremonia. También se puede apreciar cómo este pueblo interactúa con los turistas que van a visitarlos y a conocer su forma de vida.

Consigna

¿Qué nueva información nos dio la observación del video?

A medida que los niños y las niñas van identificando algunos aspectos, los/as docentes pueden ir tomando nota en un afiche para luego retomar las palabras e ideas reconstruyendo todo lo que aprendieron de este pueblo y su organización familiar.



Información complementaria importante para la lectura de la leyenda y la observación del video*

Las danzas son un componente muy importante de esta cultura. Muchas de sus historias cuentan el origen de esas danzas, que no son un simple festejo, sino rituales en los que se expresa su religiosidad y su concepción del universo sagrado. En general, los mitos suelen contar que una determinada danza fue dada a los hombres por algún animal o un ser mitad animal, mitad hombre. En la cultura de este pueblo, encontramos leyendas en las que, por algún accidente, un ser humano es convertido en algún animal y bajo esta forma le ocurren aventuras insólitas. Luego la persona logra recuperar su estado humano original. Para ellos, los animales son considerados como hermanos del hombre porque todos forman parte de la naturaleza.

Momento 4

¿Qué tienen en común los Bambutí y los Mebéngókre?

¿Qué tienen de diferente?

Esta actividad busca realizar una síntesis con el grupo acerca del recorrido que se viene realizando en el conocimiento de estas dos comunidades. Revisaremos lo abordado con ambos pueblos retomando las características relacionadas con la región que habitan, alguna costumbre, y algunas características propias de su organización familiar.

El/la docente les propone a los niños y las niñas volver sobre todos los registros que fueron haciendo a lo largo de las diferentes actividades. Juntos/as recuerdan aspectos de ambos pueblos.

Consignas

- Vuelvan a los registros que tiene en sus cuadernos:
¿Cómo es la organización familiar de cada uno de estos pueblos?
- Registra en una hoja alguna costumbre que te llamó la atención de cada uno de los pueblos

Otras posibles consignas para ampliar la información:

Éste puede ser un momento para ampliar información en función de los intereses del grupo.

-¿CÓMO LE EXPLICARÍAS LO QUE APRENDISTE A ALGUIEN QUE NO CONOCE NADA SOBRE LOS PUEBLOS QUE CONOCIMOS?

(Sobre su vida en la aldea, sobre la selva, sobre sus familias, sobre sus danzas, por ejemplo).

-¿QUÉ MÁS TE GUSTARÍA CONOCER DE ESTAS COMUNIDADES?

(Su lengua, lo que hacen niños y niñas, sus juegos, etc.).

Momento 5

Cierre de la secuencia: Conocimos diferentes familias...

Retomando los afiches elaborados en la actividad de inicio; lectura y análisis del libro “De familia en familia”, completaremos los dos afiches o paneles que habíamos dejado en blanco al comienzo, relatando de acuerdo a las posibilidades de cada grado, y en función de los materiales trabajados.

Se procede a armar un afiche para los Mebéngókre y otro para los Bambutí. (Sería conveniente aclarar oralmente que no se cuenta con la información para hacer la vida de un/a niño/a y que por eso se hace en función de lo que se aprendió en la secuencia).

Al **cierre de la secuencia** sería interesante mirar los 5 afiches, y volver a las preguntas iniciales de la misma: ¿Todas las familias son iguales? ¿Las familias de diferentes

lugares se organizan del mismo modo? ¿Cómo serán las familias en distintos pueblos o culturas? ¿Cómo se distribuyen las tareas entre los integrantes?, a fin de destacar las características de cada familia y comunidad.

Se sugiere pensar con los chicos y armar un texto con sus propias conclusiones.

Materiales de consulta: bibliografía y recursos

Posibles materiales que se relacionan con la temática de familias para ser consultados por los docentes:

- Canal Encuentro. "Historias debidas: Géneros. Lohana Berkins". 2012.
<https://www.youtube.com/watch?v=9pgaZNIVPCE>
- Canal Encuentro. "Salida de emergencia". Cap. 8: "Trans-LGBT". 2010.
<https://www.youtube.com/watch?v=a-V2RGhOXtA&t=145s>
- Lineamientos Curriculares para la E.S.I.
http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/lineamientos.pdf
- Mansilla, G. "Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre". Ediciones UNGS. Los Polvorines, Buenos Aires. 2017. [Infancias trans.]
- Faur, Eleonor. "La Educación en sexualidad". El Monitor. N° 11. Carta de lectores.
<http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm>
- Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26150.pdf
- "¿Qué es la diversidad sexual? Explicación fácil". 2017
<https://www.youtube.com/watch?v=1QbTZYiQ6BA&t=3s>
- Sugobono, Nahuel (2004). Kayapó. *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos*. Buenos Aires: Editorial Longseller.
- Shock, S. "Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad". Ed. Muchas Nueces. CABA. 2016. [Familias e identidad de género]

Algunos textos para los/as alumnos/as

Cerdá, M. (2014): "Familiario", Comanegra, Barcelona.

Fondevila Fabiana, Roldan Daniel "La Canción de Amina". Uranito Editores, Buenos Aires

Fondevila Fabiana, Roldan Daniel "El pedido de Inti". Uranito Editores, Buenos Aires.

Fondevila Fabiana, Roldan Daniel "El secreto de ukluk". Uranito Editores, Buenos Aires.

Fondevila Fabiana, Roldan Daniel "La hazaña de Leif". Uranito Editores, Buenos Aires.

Isol, "Secreto de familia". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Nesis, J. y Szuster, P. (2015): "De familia en familia", Ediciones lamiqué, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Sugobono, Nahuel (2004). Kayapó. *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos*. Buenos Aires: Editorial Longseller.

Bibliografía

- CABA (2004). "Conocimiento del Mundo". *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo*. Buenos Aires.
- Fondevila, Fabiana (2016). *La canción de Amina*. Colección La vuelta al mundo. Ilust. Daniel Roldán. Buenos Aires: Uranito.
- Jelin, Elizabeth (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- "Mebêngôkre (Kayapó)". [Sitio web]. Disponible en [https://pib.socioambiental.org/es/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_\(Kayap%C3%B3\)](https://pib.socioambiental.org/es/Povo:Meb%C3%AAng%C3%B4kre_(Kayap%C3%B3))
- Ministerio de Educación de la Nación y CFCE (2006). *Núcleos de Aprendizaje Prioritario. Ciencias Sociales. Primer ciclo / EGB Nivel Primario*. Serie Cuadernos para el Aula. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Nación y CFCE (2010). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°- 26.150*. Buenos Aires.
- Trilla, Jaume (1995). "Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas" en Revista Iberoamericana de Educación, Número 7: Educación y Democracia. OEI. Disponible en <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie07a04.htm>
- Siede, Isabelino (1998). "Palabras de familia: Unidad y diversidad como ejes de la enseñanza", en Calvo, Serulnicoff y Siede (Comp.). *Retratos de familia... en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sugobono, Nahuel (2005). *Leyendas, mitos, cuentos y otros relatos kayapó de la selva amazónica*. Buenos Aires: Longseller.

En la elaboración de este documento se ha buscado que el lenguaje y la selección de materiales gráficos diversos no refuerce estereotipos, prejuicios o sesgos sexo-genéricos o de otra naturaleza que promuevan discriminación, desigualdad, exclusión o invisibilización de personas o grupos. En este marco, se ha procurado el uso de estrategias gramaticales alternativas al reiterado uso de /o, /a, los, las, etcétera, que pueden dificultar su lectura.



Vamos Buenos Aires