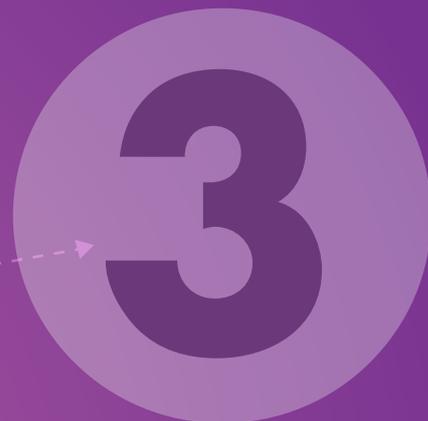


escuela de
maestros

Entre maestros 2018



Plan trienal de capacitación docente para el Nivel Primario



escuela de maestros

-  Av. Santa Fe 4360 4° y 5° piso
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
-  4772 7014 | 7015 | 4028
-  buenosaires.gob.ar/escuelademaestros
-  emaestros@bue.edu.ar
-  @emaestrosBA

ENTRE MAESTROS 2018

Plan trienal de
capacitación docente
para el Nivel Primario

30

DIRECCIÓN GENERAL

escuela de maestros

DIRECTORA GENERAL

María Lucía Feced Abal

Estimada comunidad educativa:

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

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

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

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

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

Un saludo afectuoso.

MARIA LUCÍA FECED ABAL
Directora General
Dirección General Escuela de Maestros

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

7 Algunas claves para la planificación

¿Qué decimos cuando decimos...?

10 Planificación anual (ejemplo 1)

11 Planificación anual (ejemplo 2)

14 Proyecto 1. Seguir a un personaje literario: Cuentos con dragones. Hoja de ruta

16 Proyecto 2. Seguir la obra de un autor: Hans Christian Andersen. Hoja de ruta

18 Un horario semanal posible

19 Planificación de un periodo breve

21 Progresiones de los aprendizajes

21 Lectura

23 Sistema de escritura

24 Escritura de textos

26 Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores

28 “El traje nuevo del emperador”: fragmento de intercambio

31 Leer novelas y escribir en torno a ellas

33 Sugerencias de novelas

34 ¿Qué mirar para conocer el punto de partida de los alumnos como lectores y escritores en 3º grado?

Ejemplo de pausa evaluativa

37 Algunas orientaciones para la corrección

40 Para consultar y seguir leyendo

40 Materiales para la planificación de la enseñanza en Prácticas del Lenguaje

41 Otras propuestas bibliográficas

41 Algunos sitios de interés

Equipo de autores de Prácticas del Lenguaje

Fernanda Aren

Flavia Caldani

Liliana Cerutti

Jimena Dib

Vanina Estévez

Silvia Faerverger

María Teresa Gómez

Ianina Gueler

Eugenia Heredia

Silvia Lobello

Flora Perelman

Juliana Ricardo

Viviana Silveyra

Sandra Storino

Emilse Varela

Algunas claves para la planificación

¿Qué decimos cuando decimos...?

Planificación didáctica

Herramienta imprescindible para orientar la enseñanza. Se trata de una tarea compleja que implica articular varios criterios didácticos. Supone tener en cuenta los contenidos a enseñar, prever algunas respuestas de los niños frente a los problemas planteados y pensar intervenciones posibles para el avance de los alumnos. Supone también seleccionar los textos que se emplearán, las modalidades organizativas y la articulación de propósitos didácticos y comunicativos que se desean cumplir, atendiendo a los criterios de diversidad, continuidad, progresión y alternancia.

Criterios organizadores de la enseñanza

- **DIVERSIDAD:** las situaciones de enseñanza que se presentan deben ofrecer variaciones en cuanto a los propósitos que se persiguen, los géneros que se leen, las modalidades de lectura y estrategias que se ponen en juego, las formas de organizar la clase.
- **CONTINUIDAD:** refiere a la posibilidad de sostener variedad de situaciones de lectura y escritura a lo largo del año escolar garantizando la continuidad para que los niños vuelvan a pensar los mismos problemas en situaciones diferentes a las que le dieron origen, reelaboren conocimientos y progresen como lectores y escritores. En el mismo orden se espera también que se planifiquen acciones articuladas entre docentes del mismo ciclo y entre ciclos, para resguardar la continuidad institucional.
- **PROGRESIÓN:** significa garantizar que las situaciones didácticas puedan plantear desafíos y complejidades crecientes para que los niños avancen en sus aprendizajes como lectores y escritores.
- **ALTERNANCIA:** refiere a la necesidad de alternar a lo largo del ciclo lectivo diferentes situaciones de lectura y escritura; tanto por parte del docente (lector y escritor competente) como por parte de los niños por sí mismos, promoviendo avances en sus conceptualizaciones en relación al sistema alfabético de escritura.

Propósitos de enseñanza

- **COMUNICATIVO:** pensar situaciones en las que la lectura y la escritura adquieran sentido desde la perspectiva del alumno, porque le podrá otorgar un sentido personal si sabe para qué se lee y escribe.
- **DIDÁCTICO:** desde el punto de vista del docente, ya que este pretende enseñar ciertos contenidos, permitir que los alumnos aprendan algo más acerca de la lectura y la escritura, que progresen como lectores y escritores. Necesidad de desarrollar situaciones que coordinen los propósitos de los alumnos con los del docente, para preservar el sentido social y personal de la lectura y la escritura.

Contenidos

Los contenidos que ocupan el primer plano de la escena son las actividades de los practicantes del lenguaje. Definir como objeto de enseñanza y aprendizaje las prácticas del lenguaje supone concebir como contenidos fundamentales los quehaceres en ellas involucrados: los del hablante, del oyente, del lector y del escritor. Al ponerlos en acción los alumnos tienen también la oportunidad de apropiarse de los rasgos distintivos de ciertos géneros, de los registros lingüísticos más adecuados al grado de formalidad de las situaciones de comunicación en las que participan, de algunos de los matices que distinguen el «lenguaje que se escribe» y lo diferencian de la oralidad coloquial, de los recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que plantea la escritura. Ejercer como hablante-oyente y como lector-escritor permite así, a los alumnos, apropiarse en tanto «practicantes» del lenguaje, de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de esas prácticas. Lo esencial es incorporar a los alumnos como sujetos de las prácticas del lenguaje y para hacer presente que las prácticas se aprenden ejerciéndolas, se ha optado por enunciar los contenidos en términos de quehaceres. Los contenidos cobran sentido en el contexto de situaciones didácticas diseñadas tomando como referencia las prácticas sociales del lenguaje. Es necesario cuidar que la versión escolar de las prácticas del lenguaje conserve los rasgos esenciales que estas tienen fuera de la escuela, ya que solo así será posible preservar su sentido. Un recurso importante para lograrlo es adoptar modalidades organizativas que, como los proyectos, las secuencias de actividades o las situaciones habituales, aseguran la continuidad de las acciones y permiten coordinar los propósitos didácticos, realizables a largo plazo, con los que orientan los quehaceres del hablante, del lector y del escritor, propósitos que tienen sentido actual para el alumno y son realizables en un plazo relativamente corto.

Modalidades organizativas

- **PROYECTOS:** ofrecen contextos en los cuales las actividades cobran sentido. Sus diversos aspectos se articulan al orientarse hacia el logro de un propósito, con un producto final. Permiten una organización flexible del tiempo, según el objetivo que se persigue. Un proyecto puede ocupar solo unos días o desarrollarse a lo largo de varios meses (proyectos a corto/largo plazo). Ejemplos: antología de coplas y adivinanzas, enciclopedia sobre un tema.
- **SITUACIONES HABITUALES:** se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena, ofrecen la oportunidad de retomarse en el tiempo. Es importante diferenciarlas de las llamadas actividades de rutina, que también son cotidianas, pero que fundamentalmente pretenden el desarrollo de hábitos. Algunas situaciones habituales: actividades de préstamo de libros de la biblioteca, la hora del cuento, lectura de noticias.
- **SECUENCIAS DIDÁCTICAS:** a diferencia de los proyectos que se orientan hacia la elaboración de un producto tangible, las secuencias incluyen situaciones de lectura / escritura cuyo único propósito explícito, compartido con los niños es leer / escribir. Contribuyen a cumplir varios propósitos didácticos, comunicar el placer de leer simplemente para conocer otros mundos posibles, desarrollar las posibilidades de los alumnos de apreciar la calidad literaria, formar criterios de selección del material a leer, generar comportamientos lectores como el seguimiento de determinado género, tema o autor. Incluyen actividades colectivas grupales e individuales.

Para profundizar sobre la planificación de la enseñanza en Prácticas del Lenguaje, puede consultarse:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/orientaciones_generales/plani-ficacion_de_la_ensenanza/planificacion_de_la_ensenanza_2016.pdf

Planificación anual (ejemplo 1)

PRIMER PERÍODO: MARZO-JULIO

MARZO

ABRIL

MAYO

JUNIO

JULIO

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

Situaciones habituales

Ambiente alfabetizador: Organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador vinculado con los proyectos, situaciones habituales y contenidos de reflexión del período. Por ejemplo: agenda de lectura, cuadros comparativos con características de los personajes de los cuentos leídos, frases seleccionadas de los textos trabajados para describir los personajes, conectores temporales, contenidos ortográficos sistematizados, etc.
del aula: Reglamento. Ficha individual de lector. Lecturas a través del docente y por sí mismos.
Biblioteca Comentarios y recomendaciones orales y escritas entre pares. (Se arma en marzo y se usa todo el año).
institucional: Visita y uso (uso anual).

Secuencias didácticas y proyectos

Proyecto: Seguir a un personaje literario. Ejemplo: cuentos con dragones. Posibles productos:
 A) Fascículo sobre dragones de cuentos clásicos y contemporáneos.
 B) Antología con nuevos cuentos con dragones.
 En ambos casos, edición colectiva del producto, incluyendo textos producidos en pequeños grupos.
 Abordaje sistemático del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión y edición).

Secuencia de lectura y escritura de cuentos con princesas. Relectura de cuentos tradicionales y lectura de cuentos contemporáneos de princesas (incluyendo el texto a utilizar en la pausa evaluativa). Escrituras intermedias en relación con los cuentos leídos. Relectura con un ejemplar por alumno y situación de pausa evaluativa. Revisiones de las producciones (con focalización en diferentes aspectos del texto).*

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

Reflexión sobre el sistema de escritura: Revisión de escrituras con sílabas complejas (CCV, CVC, CW). Situaciones de reflexión sobre contenidos ortográficos: separación entre palabras; revisión de uso de mayúsculas en nombres propios y al comienzo de la oración; reglas sin excepción (ej: “mp”, “nv” y “mb”, uso de “r” y “rr”, “que, qui”, “gue-gui”, “b” más consonante).
Reflexión sobre el lenguaje escrito: Organización global y recursos propios del texto que se va a escribir. Por ejemplo, en fascículo: temas y subtemas; relación imagen-texto; espacialización; tipografías. En antología de cuentos: sucesión temporal y causal de los hechos; caracterización de personajes; inclusión de descripciones; voces de los personajes; léxico de los cuentos. Algunos procedimientos de cohesión en los textos que se escriben: puntuación; conectores distintos a “y”/ “entonces”; formas de mantener la referencia (sustituciones léxicas y supresiones). Texto y paratexto.

Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos

Relevamiento del punto de partida: A partir del primer cuento trabajado en el proyecto o de un cuento ya conocido, relectura por sí mismos del texto y resolución de diferentes consignas. Reescritura por sí mismos de un fragmento del cuento (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios).
Reflexión: separación de palabras, uso de mayúsculas, escritura correcta de palabras de uso frecuente y con reglas sin excepciones.

Identificación de los avances de los alumnos.
En las situaciones habituales: fichado de libros de la biblioteca del aula: autor, título, ilustrador, colección, editorial.
En el marco del proyecto: colección de trabajos (planificaciones, primeras versiones y revisiones de narraciones, descripciones de personajes, nuevos cuentos, etc.).

Pausa evaluativa: propuesta enviada por la Dirección del área.

* Ejemplo de secuencia. Relectura de cuentos tradicionales con princesas: caracterización de personajes prototípicos, estructura, conflictos, elementos maravillosos, tiempo y espacio, etc. Lectura a través del maestro de La larga historia de la princesa Melisanda, de Edith Nesbit. Intercambio entre lectores. Relaciones con los cuentos tradicionales y otros textos (por ej., fragmentos de Alicia y Gulliver). Escrituras intermedias, por ej., reescritura de diálogos o inclusión de otros nuevos, caracterización de personajes, comparaciones entre textos, listado de palabras y frases propias de este tipo de cuentos, etc. Relectura de los niños por sí mismos con un ejemplar por alumno. Situación de pausa evaluativa. Lectura de otros cuentos contemporáneos que impliquen transgresiones (por ej., Cuento con ogro y princesa, de R. Mairino; Antología de cuentos con princesas, disponible en Imaginaria y EducaRed). Revisiones colectivas de los textos escritos en las pausas con focalización en diferentes aspectos a mejorar (por ej., contenido, organización, conectores, puntuación, voces, etc.). Revisiones en pequeños grupos y/o individuales con consignas diversificadas.

Planificación anual (ejemplo 1)

SEGUNDO PERÍODO: AGOSTO-DICIEMBRE

AGOSTO

SEPTIEMBRE

OCTUBRE

NOVIEMBRE

DICIEMBRE

	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
Situaciones habituales Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica	del aula: Lectura de una novela por capítulos (por ejemplo: <i>Alicia en el País de las Maravillas/ Peter Pan/ Los viajes de Gulliver/ La historia interminable/ Las brujas</i>). Lectura de algunos capítulos por parte del docente y otros por sí mismos. Escrituras en torno a lo leído. institucional: visita y uso (uso anual).	Biblioteca	Lectura de noticias: Seguimiento de un tema de interés en la prensa, medios digitales y noticieros. Comparación de una misma noticia en diferentes medios.		
	Ambiente alfabetizador: Actualización en función de los proyectos, situaciones habituales y contenidos de reflexión del periodo. Por ejemplo: notas para el seguimiento de la novela en capítulos, agenda de lectura de obras de teatro, información sobre el tema de estudio, conocimientos ortográficos sistematizados, etc.				
Secuencias didácticas y proyectos	Leer y escribir para saber más sobre un tema de estudio en articulación con “Conocimiento del mundo”. Ejemplo: Inmigrantes. Lectura en distintas fuentes, toma de notas, elaboración de una entrevista, elaboración de cuadros comparativos, escritura de conclusiones. Comunicación de lo aprendido a un destinatario definido (ej., compañeros de otro grado).	Teatro leído. Lecturas colectivas y en pequeños grupos de textos teatrales. Posibles productos: A) Selección de una obra y producción de un radioteatro a partir de un texto teatral elegido. B) Presentaciones de teatro leído para un auditorio. C) Producción o adaptación de una obra de teatro para títeres y puesta en escena para un auditorio.			
Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos	Reflexión sobre el sistema de escritura: Se continúan los contenidos vistos en el primer periodo. Resolución de dudas ortográficas por reglas sin excepción, parentescos lexicales, palabras memorizadas, uso del diccionario.	Reflexión sobre el lenguaje escrito: Focalización en aquellos aspectos de la escritura de textos que hayan presentado mayores dificultades en la pausa evaluativa de junio. Organización global y recursos propios del género que se va a producir.	Reflexión sobre el sistema de escritura: Resolución de dudas ortográficas por reglas sin excepción, parentescos lexicales, palabras memorizadas, uso del diccionario.		
	Identificación de los avances de los alumnos. En las situaciones habituales: relectura y reescritura por sí mismos de episodios de la novela leída. Colección de trabajos (planificaciones, versiones sucesivas, etc.). En el marco de la secuencia: Localización de información en diversas fuentes de estudio. Colección de trabajos (toma de notas, escritura de breves textos informativos, etc.).	En el marco del proyecto: lectura expresiva.	Pausa evaluativa: reiteración de la propuesta utilizada para relevar punto de partida.		

Planificación anual (ejemplo 2)

PRIMER PERÍODO: MARZO-JULIO

MARZO

ABRIL

MAYO

JUNIO

JULIO

MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA

Situaciones habituales

del aula: Organización y uso (se arma en marzo y se usa todo el año). Lectura de contrapapas, catálogos, publicaciones y reseñas.
Biblioteca Visitas a sitios virtuales dedicados a la literatura. Elaboración de la agenda de lecturas. Lectura a través del docente y por sí mismos.
institucional: visita y uso (uso anual).

Ambiente alfabetizador: Organización y funcionamiento del aula como ambiente alfabetizador vinculado con los proyectos, situaciones habituales y contenidos de reflexión del periodo. Por ejemplo: agenda de lectura de la biblioteca, listado de textos leídos del autor que se sigue, caracterización de personajes, estructura de una recomendación, conocimientos ortográficos sistematizados en el periodo, etc.

Seguir la obra de un autor. Por ejemplo: Hans Ch. Andersen, Ema Wolf, Gustavo Roldán, Adela Basch. Posibles productos:
 A) Elaboración de un blog o folleto con biografía del autor y recomendaciones de textos.
 B) Escritura de textos al estilo de...
 En ambos casos: Abordaje sistemático del proceso de escritura (planificación, textualización, revisión y edición). Escrituras colectivas, en pequeños grupos e individuales.

Secuencia de lectura y escritura de cuentos con princesas. Relectura de cuentos tradicionales y lectura de cuentos contemporáneos de princesas (incluyendo el texto a utilizar en la pausa evaluativa).
 Escrituras intermedias en relación con los cuentos leídos. Relectura con un ejemplar por alumno y situación de pausa evaluativa. Revisiones de las producciones (con focalización en diferentes aspectos del texto).**

Secuencias didácticas y proyectos

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

Reflexiones sobre el sistema de escritura: Revisión de escrituras con sílabas complejas (CCV, CVC, CVV). Situaciones de reflexión sobre contenidos ortográficos: separación entre palabras; revisión de uso de mayúsculas en nombres propios y al comienzo de la oración; reglas sin excepción (ej: “mp”, “nv” y “mb”, uso de “r” y “rr”, “que, qui”, “gue-gui”, “b” más consonante).

Reflexiones sobre el lenguaje escrito: Organización global y recursos propios del texto que se va a escribir. Por ejemplo, en un folleto sobre un autor: organización de la información en una biografía y en una recomendación literaria; frases y formas de decir propias de estas clases de textos; uso de punto seguido y aparte en relación con la organización temática; citas de títulos y de fragmentos; recursos para evitar reiteraciones innecesarias (sustituciones y supresiones); mantenimiento del tiempo verbal. Distribución gráfica de la información. Tipografías.

Relevamiento del punto de partida: A partir del primer cuento trabajado en el proyecto o de un cuento ya conocido, relectura por sí mismos del texto y resolución de diferentes consignas. Reescritura por sí mismos de un fragmento del cuento (análisis de la coherencia, cohesión y recursos literarios).
 Reflexión: separación de palabras, uso de mayúsculas, escritura correcta de palabras de uso frecuente y con reglas sin excepciones.

Identificación de los avances de los alumnos.

En las situaciones habituales: Fichado de libros de la biblioteca del aula (autor, título, ilustrador, colección, editorial). Diferenciación de información y opinión en contrapapas y reseñas.

En el marco del proyecto: Colección de trabajos (por ej., planificaciones, versiones sucesivas de una recomendación, notas para la biografía del autor). Situaciones de lectura (por ej., localización de información en diferentes fuentes).

Pausa evaluativa: propuesta enviada por la Dirección del área.

** Ver posible secuencia didáctica en el ejemplo 1 de planificación anual.

Planificación anual (ejemplo 2)

SEGUNDO PERÍODO: AGOSTO-DICIEMBRE

AGOSTO

SEPTIEMBRE

OCTUBRE

NOVIEMBRE

DICIEMBRE

	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE
MODALIDADES DE ORGANIZACIÓN DIDÁCTICA	Situaciones habituales	del aula: Producción individual de recomendaciones de los libros preferidos. Selección de textos para leer frente a una audiencia. Ensayo y presentación. Ejemplos: cuentos cortos para compañeros más pequeños o poesía contemporánea (puesta en voz). institucional: visita y uso (uso anual).	Programas destinados a niños: observación y discusión sobre programas televisivos dirigidos al público infantil.		
		Ambiente alfabetizador: Actualización en función de los proyectos, situaciones habituales y contenidos de reflexión del periodo. Por ejemplo: notas para el seguimiento de la novela en capítulos, caracterización de personajes, información sobre el tema de estudio, contenidos ortográficos sistematizados, listados de conectores, etc.	Leer y escribir para aprender (en articulación con un tema de “Conocimiento del mundo”). Ejemplo: desarrollo de las plantas: Registro de observaciones, elaboración de instrucciones para experimentos, escritura de conclusiones, preparación de una exposición oral con soporte audiovisual.		
Situaciones de reflexión sobre el lenguaje en el marco de las modalidades de organización didáctica	Secuencias didácticas y proyectos	Lectura de una novela en capítulos. Lectura de algunos capítulos por parte del docente y otros por sí mismos (un ejemplar por alumno). Reescrituras individuales de capítulos o episodios. Producción en pequeños grupos de un nuevo capítulo o inclusión de otro personaje siguiendo el estilo del autor.	Reflexión sobre el sistema de escritura: Se continúan los contenidos vistos en el primer periodo. Resolución de dudas ortográficas por reglas sin excepción, parentescos lexicales, palabras memorizadas, uso del diccionario. Reflexión sobre el lenguaje escrito: Organización global y recursos propios del género que se va a escribir. Por ejemplo, en capítulos de la novela: organización temporal y causal de los hechos; caracterización de personajes; inclusión de descripciones; voces de los personajes; frases propias del estilo del texto. Algunos procedimientos de cohesión: puntuación; conectores distintos a “y”/ “entonces”; formas de mantener la referencia (sustituciones léxicas y supresiones). Focalización en aquellos aspectos de la escritura de textos que hayan presentado mayores dificultades en la pausa evaluativa de junio.		
		Identificación de los avances de los alumnos. En las situaciones habituales: Lectura expresiva de los textos ensayados. Escritura individual de recomendaciones.	En el marco de la secuencia: Localización de información en diversas fuentes de estudio. Colección de trabajos (registros, instructivos, escritura de breves textos informativos, etc.).	Pausa evaluativa: reiteración de la propuesta utilizada para relevar punto de partida.	
Situaciones para valorar y reflexionar sobre los progresos		En el marco del proyecto: relectura y reescritura por sí mismos de episodios de la novela leída. Colección de trabajos (planificaciones, versiones sucesivas, etc.).			

Proyecto 1

Seguir a un personaje literario: Cuentos con dragones. Hoja de ruta¹

Se incluyen actividades con consignas diversificadas.

Producto final: Fascículo informativo o informe audiovisual sobre dragones en los cuentos clásicos y contemporáneos.

Duración aproximada: Tres meses (dos veces por semana).

Etapas previstas:

- **Presentación del proyecto.** Breve presentación del tema. Explicación del producto a realizar y destinatarios. Agenda del proyecto con etapas y lecturas.
- **Lectura de cuentos y escrituras en torno a lo leído.**
 - Lectura a través del docente de cuentos con dragones e intercambio entre lectores. (Es recomendable trabajar previamente –en el marco de un grupo flexible—² el cuento que se leerá con el grupo total).
 - Lectura de los niños por sí mismos. Actividades con consignas diversificadas. Por ejemplo:
 - Para niños que ya leen de manera convencional: relectura para localizar características de dragones.
 - Para niños que todavía no leen de manera convencional: localización en el texto de nombres de personajes, de diálogos o de pasajes que se conocen de memoria.
 - Fichaje y toma de notas de las características de los dragones de los cuentos leídos.
 - Elaboración colectiva de cuadros comparativos entre los dragones de los distintos relatos.
 - Escritura colectiva por dictado al maestro de descripciones de dragones.
 - Escritura de los niños por sí mismos. Actividades con consignas diversificadas. Por ejemplo:
 - Para niños que ya escriben de manera alfabética: descripciones de dragones de los cuentos leídos, renarración de episodios.

¹Se sugiere consultar el desarrollo del proyecto “Cuentos clásicos y contemporáneos de ogros y dragones” en: Cuter, María Elena y Kuperman, Cinthia (coord.) (2011): *Prácticas del lenguaje. Material para docentes. Primer ciclo – Educación Primaria*. IIPE- UNESCO. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación. (pp. 185 a 200). Disponible en: https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/Lengua_Ciclo1_OEI.pdf

²“Se trata de una propuesta particular para los niños de 3° grado que necesitan un mayor apoyo. Es así como estos niños estarán mejor preparados para participar eficazmente en la actividad que realizarán posteriormente junto con todos sus compañeros”. Kaufman A. M., Castedo M., Torres M. y Lerner D. (2015): *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Seminario acerca de la evaluación 2*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación (p. 28).

- Para niños que todavía no escriben de manera alfabética: listados de personajes y características, epígrafes, rótulos, breves caracterizaciones o fragmentos.

• **Lectura de textos informativos sobre dragones y escrituras intermedias.**

- Lectura textos informativos en fuentes impresas y digitales (por ejemplo: sitios web) seleccionadas por el docente.
- Búsqueda y selección de información en diversas fuentes.
- Localización y toma de notas de datos de fuentes consultadas.
- Lectura de fascículos informativos impresos o informes audiovisuales para analizar sus características y tomar decisiones sobre la producción a realizar.

• **Escritura en relación al producto seleccionado.**

- Planificación: acuerdos grupales sobre la estructura del fascículo o guion del informe audiovisual.
- Escritura y revisión en pequeños grupos (en los agrupamientos debe considerarse que los niños que todavía no escriben alfabéticamente trabajen junto a otros que ya lo hacen). Distribución de tareas de producción y revisión.

• **Edición del fascículo o informe audiovisual.** Decisiones sobre estructura del fascículo (partes, distribución gráfica). Edición de los textos e inclusión de imágenes. En informe audiovisual: ídem más decisión de inclusión de sonido (voces en off y música).

• **Presentación ante los destinatarios.**

Proyecto 2

Seguir la obra de un autor: Hans Christian Andersen. Hoja de ruta³

Se incluyen actividades con consignas diversificadas.

Producto final: Folleto sobre el autor con biografía y recomendaciones de sus cuentos.

Duración aproximada: Tres meses (dos veces por semana).

Etapas previstas:

- Presentación del proyecto. Breve presentación del autor. Explicación del producto a realizar y destinatarios. Agenda del proyecto con etapas y lecturas.

• Lectura de cuentos y escrituras intermedias.

- Lectura a través del docente e intercambio entre lectores. (Es recomendable trabajar previamente –en el marco de un grupo flexible—⁴ el cuento que se leerá con el grupo total).
- Lectura de los niños por sí mismos. Actividades con consignas diversificadas. Por ejemplo:
 - Para niños que ya leen de manera convencional: lectura de un nuevo cuento por sí mismos.
 - Para niños que todavía no leen de manera convencional: localización de pasajes conocidos, relectura de diálogos que se conocen de memoria, reconocimiento en catálogos de obras del autor.
- Comparación de versiones de un mismo cuento (modos de decir y de narrar).
- Fichaje de textos, comentarios, apreciaciones.
- Escritura de los niños por sí mismos. Actividades diferenciadas. Por ejemplo:
 - Para niños que escriben de manera alfabética: renarración de episodios de cuentos leídos, reescritura de un cuento.

³Para consultar diferentes desarrollos del proyecto completo:

- Orientaciones didácticas que acompañan los libros del programa Mi biblioteca personal. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/biblioteca_personal/orientaciones_didacticas/el_traje_nuevo_del_emperador_y_otros_3_anio_orientaciones_didacticas.pdf

- Propuesta del Proyecto Maestro + Maestro Seguir la obra de un autor: Hans Christian Andersen. Disponible en: http://maestromasmaestro.com.ar/wp-content/uploads/2013/11/H.C.Andersen_Documento-General.pdf

- Propuesta para 3° año: Planificación de la enseñanza. Prácticas del Lenguaje. Disponible en: https://docs.google.com/file/d/0B-Ni2I9Y00_yU0xyUEhoNXhSSktIVzNkU2I1Wmpndw/edit

⁴“Se trata de una propuesta particular para los niños de 3° grado que necesitan un mayor apoyo. Es así como estos niños estarán mejor preparados para participar eficazmente en la actividad que realizarán posteriormente junto con todos sus compañeros”. Kaufman A. M., Castedo M., Torres M. y Lerner D. (2015): Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Seminario acerca de la evaluación 2. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación (p. 28).

- Para niños que todavía no escriben de manera alfabética: listados de títulos, personajes, breves caracterizaciones o fragmentos.

• **Lectura de información biográfica y toma de notas.**

- Lectura por sí mismos en pequeños grupos de biografías en diferentes fuentes (impresas y digitales).
- Lectura a través del docente de textos complejos.
- Registro de datos biográficos obtenidos en las diferentes fuentes a través de toma de notas por sí mismos.

• **Producción colectiva de biografía por dictado al docente.** Planificación, puesta en texto, revisión.

• Lectura de recomendaciones. Análisis de textos de catálogos, contratapas, reseñas. Escrituras intermedias: frases propias de este tipo de texto. Revisión de comentarios y apreciaciones elaborados en la primera etapa.

• **Escritura de recomendaciones.**

- Elaboración grupal de la planificación: acuerdos sobre estructura de la recomendación.
- Escritura en pequeños grupos (en los agrupamientos debe considerarse que los niños que todavía no escriben de manera alfabética trabajen junto a otros que sí lo hacen).
- Revisiones en parejas (diversificación de consignas según lo que necesite trabajar cada niño: por ejemplo, separación entre palabras, uso de mayúsculas, recursos para evitar reiteraciones de palabras...).
- Revisión colectiva (coherencia, cohesión y recursos propios de las recomendaciones).

• **Edición del folleto.** Decisiones sobre estructura del folleto (partes, distribución gráfica). Edición de los textos e ilustración.

• **Presentación ante los destinatarios.**

Un horario semanal posible

Cuando se planifican diferentes situaciones que serán implementadas en forma simultánea, el horario escolar es una herramienta que permite organizar los tiempos didácticos.

A continuación presentamos, a modo de ejemplo, un horario correspondiente a la primera propuesta de planificación anual incluida en este material. Se trata de un ejemplo previsto para dos semanas en una escuela de jornada simple.

Hemos incluido una breve descripción de las actividades a realizar en las horas de Prácticas del Lenguaje con el propósito de mostrar su organización.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1 ^º HORA	Biblioteca de aula: préstamo domiciliario	Matemática	Lengua adicional	Conocimiento del Mundo	Plástica
2 ^º HORA	Matemática	Proyecto Seguir a un personaje: lectura a través del docente de un cuento con dragones. Intercambio entre lectores. Completamiento del cuadro comparativo sobre cuentos con dragones.	Ed. Física	Conocimiento del Mundo	Lengua adicional
3 ^º HORA	Matemática		Informática	Matemática	Matemática
4 ^º HORA	Lengua adicional	Música	Reflexión sobre el lenguaje: revisión de escrituras con sílabas complejas a partir de errores de los alumnos.	Biblioteca de aula: comentarios y recomendaciones.	Proyecto Seguir a un personaje: escritura colectiva por dictado al docente de la descripción del dragón de alguno de los cuentos (planificación del texto, primera versión).
5 ^º HORA	Ed. Física	Conocimiento del Mundo	Matemática	Tecnología	

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1ª HORA	Biblioteca de aula: lectura a través del docente de un libro seleccionado por los alumnos.	Matemática	Lengua adicional	Conocimiento del Mundo	Plástica
2ª HORA	Matemática	Proyecto Seguir a un personaje: relectura en parejas de cuentos ya trabajados. Transcripción de palabras y frases para describir dragones.	Ed. Física	Conocimiento del Mundo	Lengua adicional
3ª HORA	Matemática		Informática	Matemática	Matemática
4ª HORA	Lengua adicional	Música	Reflexión sobre el lenguaje: actividades de separación entre palabras.	Biblioteca de aula: renarración individual de un fragmento del libro leído.	Proyecto Seguir a un personaje: revisión colectiva de la descripción escrita la semana anterior. Inclusión de léxico propio de los cuentos.
5ª HORA	Ed. Física	Conocimiento del Mundo	Matemática	Tecnología	

Planificación de un periodo breve

A modo de ejemplo, se presenta una planificación que corresponde a la primera semana de clase que figura en el horario. En ella es posible observar qué cuestiones el docente prevé con anticipación y cómo planifica la diversificación de sus intervenciones en algunas situaciones –y de consignas, en otras– según los diferentes aprendizajes de sus alumnos.

Tiempo	Actividades
Lunes (40 minutos)	Biblioteca de aula: los alumnos seleccionan individualmente el libro que quieren solicitar en préstamo. Comentan sus elecciones entre pares y con el docente. Si hay niños que se muestran desorientados, el docente les acerca varias opciones, realiza comentarios que ayuden a los niños a elegir y comparte sus gustos como lector. Los alumnos completan su ficha individual de lector con los datos del libro elegido. Se registran los préstamos según lo indicado en el reglamento de biblioteca elaborado en semanas anteriores.

<p>Martes (80 minutos)</p>	<p>Proyecto Seguir a un personaje: el maestro enmarca la actividad en el proyecto que se viene desarrollando (elaboración de un fascículo con dragones de cuentos). Presenta el nuevo cuento que va a leerles, “Merlín y los dos dragones”, y comenta el origen legendario del texto y por qué lo eligió. Les solicita que durante la lectura presten particular atención a todo lo referido a los dragones que aparecen en el cuento. Lee el cuento y abre el espacio de intercambio: se trabaja sobre la historia en general y se puntualiza luego sobre las características de estos dragones y la comparación con los de los otros tres cuentos ya leídos en el proyecto. Durante el intercambio relee algunos fragmentos de la obra para reparar tanto en los datos que ofrece sobre los dragones como en los recursos que se utilizan para describirlos. Para finalizar, los alumnos deben elegir uno de los dos dragones del cuento y completar de manera individual, con los datos correspondientes, el cuadro comparativo que vienen armando desde el inicio del proyecto: cuento, personaje, características físicas, otras características (con los dos primeros cuentos se completó de manera colectiva y con el tercero, en parejas).</p>
<p>Miércoles (40 minutos)</p>	<p>Reflexión sobre el lenguaje: para esta actividad se organiza a los alumnos en pequeños grupos según sus niveles de conceptualización del sistema de escritura y se trabaja sobre la revisión de lo completado en el cuadro comparativo de dragones. En todos los casos se solicita a los niños que discutan sobre la escritura de las palabras marcadas por el docente y que lleguen a acuerdos. Se les recuerda utilizar la información presente en el aula (ambiente alfabetizador), los libros u otras escrituras seguras que puedan ayudarlos a resolver las dudas. El docente recorre los grupos y solicita que compartan sus acuerdos y conclusiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niños con escrituras silábico-alfabéticas: el docente subraya en las producciones individuales palabras con sílabas simples en las que falta alguna letra. - Niños con escrituras cuasi-alfabéticas: el docente subraya en las producciones individuales palabras con sílabas complejas en las que falta alguna letra. - Niños con escrituras alfabéticas: el docente solicita que en sus producciones y en otras escrituras busquen palabras que tengan el sonido de seguido de otra consonante y que observen si pueden definir si deben escribirse con B o V.
<p>Jueves (40 minutos)</p>	<p>Biblioteca de aula: los alumnos comentan y/o recomiendan alguno de los libros que leyeron en las últimas dos semanas a través del préstamo domiciliario. Se registra la actividad en los cuadernos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niños que escriben de manera alfabética o cuasi-alfabética: comentario sobre alguno de los libros leídos. - Niños que escriben de manera silábica: títulos de libros que hayan sido comentados durante la clase y les interese leer (copia con sentido).
<p>Viernes (80 minutos)</p>	<p>Proyecto Seguir a un personaje: a partir del cuadro comparativo, el maestro propone elegir uno de los dragones y escribir entre todos un primer texto descriptivo por dictado al docente. Antes de que los alumnos comiencen a dictar, en parejas toman nota del orden que quieren darle a la caracterización (que no debe ser necesariamente la del cuadro) y qué otros datos, además de los del cuadro, quieren incluir.</p> <p>Los niños que aún no escriben de manera alfabética trabajan con un par que sí lo hace para garantizar que las ideas queden registradas de manera que se puedan recuperar.</p> <p>A partir de esas notas se acuerda la planificación del texto y el docente escribe por dictado la primera versión en un papel afiche (para retomarlo en clases siguientes y revisar diferentes aspectos del texto).</p>

Progresiones de los aprendizajes⁵

Una herramienta para atender a la diversidad en el aula

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

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

Lectura

Los niños leen de diferentes maneras a medida que progresan en el despliegue de sus estrategias lectoras. Para que esta progresión sea posible es indispensable que, cotidianamente, los alumnos participen en las aulas de diversas situaciones de lectura: usar de manera sistemática los libros de la biblioteca del aula, leer a través de su maestro textos literarios y no literarios comentando con otros lo que se va leyendo, participar en momentos de lectura compartida –en la que el docente detiene la lectura y solicita a los niños que, por parejas, lean algún fragmento breve–, elaborar sus propias interpretaciones confrontándolas con los textos y las interpretaciones de

⁵Extractos 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>

otros compañeros, identificar palabras o frases en un texto cuya totalidad se conoce de memoria, etcétera.

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

Progresión a lo largo del Primer Ciclo

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV	NIVEL V	NIVEL VI
No toma en cuenta las características de las escrituras para anticipar el sentido de determinadas palabras.	Toma en cuenta la letra inicial de las palabras y/o la longitud para ratificar o rechazar su anticipación.	Toma en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación.	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.

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

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

Si comienzan tercer grado	Es esperable que lo terminen
Tomando en consideración varias letras de las palabras para ratificar o rechazar su anticipación...	Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.
Leyendo palabras o textos muy breves de manera convencional.	Leyendo textos un poco más extensos y localizando determinada información explícita.
Leyendo textos un poco más extensos y localizando determinada información explícita...	Leyendo textos más extensos de diferentes géneros, localizando determinada información explícita, estableciendo algunas correferencias y realizando inferencias simples.

Sistema de escritura

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

Progresión a lo largo del Primer Ciclo

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 ⁶ 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.

⁶Se denomina "ortografía literal" a las letras que efectivamente deben integrar cada palabra escrita. El uso de determinadas letras y no 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, por ejemplo, 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").

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

Si comienzan tercer grado	Es esperable que al menos lo terminen
Produciendo escrituras cuasi-alfabéticas o alfabéticas sin separación entre palabras o separando solo algunas...	Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras.
Escribiendo de manera alfabética separando correctamente la mayoría de las palabras...	Comenzando a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación aunque lo hagan arbitrariamente o con criterios no convencionales y/o utilizando algunas mayúsculas.
Comenzando a respetar algunas convenciones de ortografía literal (posicionales y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación aunque lo hagan arbitrariamente o con criterios no convencionales y/o utilizando algunas mayúsculas...	Respetando algunas convenciones de ortografía literal (posicionales, morfológicas y particulares), incluyendo algunos signos de puntuación (interrogación, exclamación, raya de diálogo, comas en enumeraciones, punto final...) y utilizando mayúsculas en la mayoría de los nombres propios y del comienzo de las oraciones.

Escritura de textos

Para aprender a escribir los niños necesitan participar en situaciones de escritura de textos desde el comienzo de su escolaridad. Esto es posible mediante diferentes modalidades organizativas, en las que leen y escriben a través de su maestro o por sí mismos. Se escribe con distintos propósitos y en diferentes contextos. Puede tratarse de textos para uno mismo –listas, recordatorios, apuntes– hasta textos para otros que tal vez se publiquen y circulen socialmente. En este último caso, 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 ese proceso, los alumnos se enfrentan con una diversidad de problemas a resolver: cómo adecuar el texto al destinatario y a su propósito, qué información se incluirá y cuál no, qué recursos del género se van a utilizar, cómo se organizarán las ideas...

Para este documento, a fin de poder apreciar la progresión de algunos aspectos vinculados con la calidad de las producciones infantiles, se ha decidido seleccionar una situación particular: la reescritura de un fragmento de un cuento conocido. Se eligió esta opción porque libera a los alumnos de la invención de la historia y les permite centrarse en cómo contarla. De este modo, podemos apreciar en una situación de evaluación qué recursos y elementos toman en cuenta para armar el relato. Particularmente, se consideraron los siguientes aspectos: **la coherencia, la cohesión y el uso de recursos literarios.**

Progresión a lo largo del Primer Ciclo

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
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 ⁶ 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.

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.

Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores⁷

En muchas ocasiones, es el docente quien elige un título y lee a sus alumnos. En este caso, sería muy beneficioso que, antes y durante la tarea, el maestro genere un “clima” adecuado para leer un cuento en voz alta: según las posibilidades de cada salón, puede indicar con un cartel en la puerta que se está leyendo y por lo tanto solicita no ser interrumpido; puede permitir que los niños se sienten a su alrededor –alterando las filas si las hubiese–; elegir un tiempo adecuado y suficiente para poder leer y comentar y, –muy especialmente– cuando lee, “usar” su voz para generar suspenso, provocar intriga, comunicar la misma desesperanza que parece sentir un personaje, acelerar o lentificar un pasaje.

Al sostener este tipo de situaciones se enseña a leer: se hace participar a los alumnos de las acciones que un buen lector realiza cuando el propósito es leer a otros y de todas aquellas prácticas que se despliegan en los espacios de intercambio de opinión con otros lectores.

Algunas condiciones que Favorecen el desarrollo de las situaciones

Puede iniciar la lectura informando a los niños dónde y cómo encontró el texto y cuáles fueron los motivos por los cuales lo seleccionó, por ejemplo, “en la biblioteca encontré este cuento que también se trata de un pirata... ¿Será más valiente que el Capitán Tifón?”. Además, es importante poner el libro a disposición de los niños, mostrar la tapa y leer sus datos (título, autor, editorial); si se trata de un diario o revista, hacer referencia a la sección en la que el texto aparece y buscarla frente a los alumnos. De este modo, se aportan datos contextuales y paratextuales que otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación.

Se lee el cuento completo –una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura y que los niños estén dispuestos a escucharlo–. Resulta conveniente seleccionar un cuento que pueda leerse en el tiempo de que se dispone. Si se opta por un cuento más extenso, se requiere elegir el momento en que será interrumpido y usar la interrupción como estrategia para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo.

⁷Extractos de Castedo, Mirta; Molinari, Claudia; Torres, Mirta; Siro, Ana (2001): *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer Ciclo. Actividad 1 “Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (pp. 4 a 7). Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppca_egb1.html

Se procura transmitir con la lectura el efecto que el cuento le produce al lector: interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversión, desconcierto, intriga, etc., es decir mostrar a los alumnos diversas formas de entrar y salir del mundo de la ficción. Al hacerlo, el docente los hace participar de una situación donde es posible suspender la incredulidad y entrar en el juego que la historia plantea.

Mientras se lee, no se saltean párrafos ni sustituyen palabras para “facilitar” la comprensión. Es importante poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como están escritos. Si se trata de ediciones españolas o de países latinoamericanos, se puede aprovechar la ocasión para poner en evidencia diferencias léxicas y variedades lingüísticas. En este sentido, la lectura de Literatura –y en general, toda lectura– puede ser vista como una fuente privilegiada para ampliar el vocabulario y los medios de expresión de los niños.

Antes o después de la lectura, será conveniente que el docente promueva el intercambio de comentarios con sus alumnos del mismo modo que el lector adulto comenta sus lecturas: sobre la historia contada y la forma en que está escrita; sobre ciertas relaciones que pueden establecerse con otros cuentos conocidos, con películas o con hechos de la realidad; sobre cómo algunos pasajes donde pasan muchos años parecen suceder en un tiempo muy breve mientras otros que transcurren en minutos parecen eternos, sobre cómo un personaje que el iniciar el relato parecía ser el malvado se va transformado hasta llegar a ser el héroe, entre otros casos.

En ocasiones, se relee algún párrafo del texto con diversos propósitos: hacer notar la belleza de una expresión, imaginar un lugar a partir de cómo lo describe el autor, detenerse en la parte más atrapante de la historia, advertir la intervención de algún personaje aparentemente intrascendente que finalmente resulta crucial para la historia. También se puede volver al texto cuando surgen entre los niños interpretaciones diferentes de alguna parte del cuento. En esos casos, se trata de ubicar el o los fragmentos que generaron la discrepancia y releerlos para confirmar o rectificar las interpretaciones. El maestro interviene para ayudar a confrontar las opiniones de los distintos niños con el texto, para poner en evidencia que existen diferencias de interpretación, para contra argumentar algo si no hay nadie que lo haga, para mostrarse como modelo de lector, aportando los propios criterios y gustos una vez que los alumnos se hayan expresado.

Algunas intervenciones posibles

Para que todo esto suceda a lo largo del Primer Ciclo y se continúe durante toda la escolaridad, la intervención del docente es una tarea imprescindible que requiere, incluso, desafiar la capacidad de interpretación de sus alumnos. Pues ya no se trata de contar lo que se entendió de la historia, de reconstruir la sucesión de hechos narrada, sino que se trata de ir más allá. Por ejemplo, si los alumnos se divierten con las inter-

venciones de un personaje, el docente puede introducir alguna reflexión acerca de la forma graciosa en que el mismo habla: “¿por qué da risa lo que dice si no es gracioso lo que le está pasando?”, de este modo, los niños pueden reparar en las expresiones rimadas o en las muletillas y, al hacerlo, empezar a establecer relaciones que no están explícitas en el texto.

También se puede intentar que los niños “vuelvan al texto” para descubrir en él nuevos sentidos o nuevas formas de decir: “¿qué otras voces se escuchan en esta historia?”, “¿qué parte del cuento les hace pensar que este personaje va a ayudar a la princesa?”, “¿cuántas maneras encontró el autor para nombrar a la princesita!: la bella niña, la joven, ¿se acuerdan de otras?”.

Si se plantean diferencias de opinión acerca de las intencionalidades atribuidas a los personajes de una historia, por ejemplo, si unos niños opinan: “A mí me parece que la niña se hace la inocente porque después ella termina atrapando al vampiro”, mientras otros sostienen: “Yo creo que ella lo ataca en defensa propia...”, el docente puede intervenir destacando las diferencias de opinión e intentando que las mismas se fundamenten: “¿qué partes del cuento les darían pistas para saber cuál de los dos se acerca más a lo que el autor está contando?”. De este modo, se ayuda a los alumnos a reflexionar acerca de la estructura interna de un relato y a descubrir las pistas que siembra un autor en algunos rincones del escrito para que los lectores orienten sus interpretaciones en determinada dirección, a veces con la intención de sorprenderlos con un final supuestamente imprevisible que es parte del plan de una obra.

“El traje nuevo del emperador”: Fragmento de intercambio entre lectores

Docente: ¿Qué quiere decir que “cuando iba al teatro no iba al teatro y cuando paseaba no paseaba”?

(Silencio)

Niño: Pero sí iba al teatro.

Docente: Sí. Así es. Pero acá dice “cuando iba al teatro no iba al teatro y cuando paseaba no paseaba”. A mí me parece que había algo que le importaba más que el teatro o cualquier paseo.

Niño: Mostrar la ropa.

Niño: Era como modelo.

Niño: Pero era gordo.

Niño: Pero igual, andaba todo así (gestos), mostrando la ropa linda.

Docente: Por eso “cuando iba al teatro no iba al teatro” porque en realidad...

Niños: Salía para mostrar la ropa.

Niños: Para mostrar qué lindo que estaba.

Docente: Sí, sí, eso le importaba mucho. Y también le importaba parecer muy inteligente, no quería que nadie pensara que era tonto. Pero lo engañaron, a él y a toda su corte.

Niños: Por engrupido.

A partir de detenerse sobre una expresión de difícil interpretación que apunta al rasgo central del protagonista, el fragmento muestra que en este cuento la vanidad es puesta en palabras de un modo particular y poco explícito. Es una de las tantas maneras de decir, una entre otras posibles. Poner de relieve relaciones no explícitas entre ideas y palabras es ayudar a los chicos a leer, a adentrarse en el mundo literario.

El intercambio continúa de la siguiente manera:

Docente: Quiero que nos detengamos en esto. El Emperador, el Sabio Ministro, el Gran Chambelán y todas las otras personas de la corte, ¿sabían o no sabían que los tejedores mentían?

(Todos hablan a la vez.)

Niños: ¡Sabían!

Niños: ¡No, no sabían!

Niños: ¡Des-con-fía-ban!, no sabían.

Niños: Sabían, no querían decir.

Docente: ¿Cuándo se dio cuenta el Emperador que los tejedores mentían?

Niños: Así, del todo, al final recién.

Docente: Y Ustedes ¿cuándo se dieron cuenta?

Niños: Te das cuenta al principio.

Niños: Dice el cuento.

Niños: Vos sabés que es un engaño.

Docente: A ver, estoy de acuerdo con que el lector se da cuenta mucho antes que el emperador. ¿Dónde? ¿Se acuerdan dónde ustedes dijeron “¡Ah, lo van a engañar!”...?

(Hacen silencio)

Niños: Porque son ladrones.

Niños: No tienen miedo.

Docente: Miren, cuando yo leí “*Un día llegaron dos hombres que dijeron ser grandes tejedores*”, pensé ¿por qué no dice “*que eran grandes tejedores*” o “*que eran los más grandes tejedores del Imperio*” o “*que se los conocía por ser los más grandes tejedores del Imperio*”?

Niños: ¡Porque nadie los conocía!

Docente: Pero acá dice que ellos “dijeron ser [enfatisa] grandes tejedores”...

Niños: Eso, “dijeron”, no eran, uno puede decir cualquier cosa...

Niños: Mintieron para que les dieran el oro y la plata.

Docente: Justamente, allí hay otra pista. Un poco después, pero al principio, dice “los tejedores trabajaban con los telares vacíos y guardaban los hilos de oro y plata en las alforjas.”

Niños: ¡Se lo estaban robando!

Niños: ¡Los telares estaban vacíos!

Docente: Y si el cuento dice eso, ¿por qué los personajes no se dan cuenta?

(Silencio)

Docente: ¿Quién es que dice “los tejedores trabajaban con los telares vacíos”?

(Silencio)

Niño: ¡Ah! Es que no lo dicen entre ellos, lo dice eso, eso del que lo cuenta...

Docente: Creo que ahí está la cuestión, el que cuenta el cuento le dice cosas al lector...

Niño: *(Interrumpiendo)* ¡Que los personajes no escuchan!

Docente: No saben lo mismo...

En esta segunda parte puede observarse que las intervenciones de la docente intentan ayudar a los niños a diferenciar y coordinar los desfasajes entre el conocimiento del lector y el conocimiento de los personajes. La maestra colabora para poner en evidencia que el conocimiento sobre las intenciones de los personajes y el conocimiento del lector no siempre es el mismo y recupera, minuciosamente, las pistas que el relato va proporcionando. Para ello, se detiene a analizar la forma de decir, más allá de lo dicho.

Leer novelas y escribir en torno a ellas⁸

La lectura de novelas supone para los alumnos, entre otros desafíos, franquear el límite de la brevedad del cuento y sostener la lectura de un texto bastante extenso a lo largo de varias sesiones, tener presente a varios personajes que aparecen o desaparecen en diferentes momentos de relato, considerar los múltiples conflictos que pueden suscitarse en el desarrollo de la acción, recrear los escenarios y atmósferas que el autor describe, relacionar sucesos simultáneos que aparecen sucesivos en el texto, articular causalmente situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto (Doc. N°4. GCBA. 1997).

Como la novela es un género de cierta complejidad es importante comenzar con situaciones en las que el maestro lea el texto. Esto permite realizar intervenciones más ajustadas y favorece que los niños se apropien de manera progresiva de las prácticas que se requieren a los lectores de novelas.

“Al adoptar en clase la posición de lector, el maestro crea una ficción: procede “como si” la situación no tuviera lugar en la escuela, como si la lectura estuviera orientada por un propósito no didáctico. (...) Su propósito, sin embargo, es claramente didáctico: lo que se propone con esa representación es comunicar a sus alumnos ciertos rasgos fundamentales del comportamiento lector” (Lerner, D. ¿Es posible leer en la escuela?, 2001).

El docente elige lo que va a leer a los alumnos. El criterio de elección puede fundarse en diversas razones que muchas veces explicita: porque le pareció un texto original, interesante o divertido; porque se lo recomendaron o la recuerda de cuando era niño; porque es una novela que los alumnos quizás no elegirían por sí mismos por ser demasiado extensa o porque la consideran “difícil”; porque es un texto cuya lectura los alumnos piden con insistencia; porque es una nueva obra del autor que se está estudiando; porque es un texto importante de la literatura universal, etc.

“Al seleccionar, el docente no restringe sino que valoriza: decide cuáles son de lectura obligatoria para su grupo; ofrece títulos alternativos entre los cuales los niños tendrán oportunidad de elegir; organiza, a partir del conocimiento de su grupo de

⁸ Extractos del material *Actividad habitual: Leer novelas a lo largo de la escolaridad. Propuestas para alumnos de 1° y 2° Ciclo. Material para el docente.* Dirección Provincial de Primaria. Disponible en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/orientaciones_generales/situaciones_de_lectura/leer_novelas%20_1ero_a_6to_anio.pdf

alumnos, posibles trayectos personales de lectura que tienen en cuenta los intereses de los chicos y también la conquista de nuevos ámbitos de interés...” (Diseño Curricular de Segundo Ciclo- Prácticas del Lenguaje- GCBA. 2005. Pág. 86).

El docente garantiza ciertas condiciones durante las sesiones de lectura de novelas.

Las siguientes son algunas de ellas:

- Comienza a leer una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura y que los alumnos están dispuestos a escucharlo.
- Crea expectativas acerca de la historia o de los personajes.
- Conoce la historia y realiza una lectura adecuada al tipo de texto y a su auditorio. Puede interrumpir la lectura cuando juzga que ha leído un pasaje difícil que puede no ser comprendido por los niños y, por lo tanto, dificultará la comprensión de los hechos siguientes.
- Transmite con su lectura el efecto que el texto le produce: interés, sorpresa, emoción, entusiasmo, diversión, desconcierto, intriga, etc.
- Mientras lee no saltea párrafos ni sustituye palabras para “facilitar” la comprensión. Es importante poner a los chicos en contacto con los textos tal como son. Se trata de aprovechar las diferencias léxicas o de otro tipo para comprender mejor la visión particular del mundo expresada por cada autor a través del lenguaje.
- Como la lectura de una novela se realiza en varias sesiones, es recomendable interrumpir la lectura en un momento crucial de la historia y usar la interrupción como estrategia para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo. Se trata de provocar en ellos una sensación similar a la que el lector adulto experimenta cuando, atrapado por una obra, algo interrumpe su lectura. Cada vez que interrumpe la sesión de lectura el maestro coloca un señalador en el libro para asegurarse de no olvidar el lugar en que lo hizo.
- Finalizada la sesión de lectura el docente alienta a comentar e intercambia comentarios con los chicos a la manera que lo realiza el lector adulto. Estos comentarios pueden estar vinculados con la historia contada (por ejemplo, con su final inesperado); con la forma en que está escrita; con ciertas relaciones que pueden establecerse con otros textos conocidos, con películas o con hechos de la realidad; con el efecto que el texto produjo, mostrando identificación o rechazo con hechos o personajes. Puede proponer releer algún párrafo del texto y hacer notar la belleza de una expresión, la posibilidad de imaginarse un lugar a partir de cómo lo describe el autor, reencontrarse con la parte más atrapante, cómica o emotiva de la historia, resaltar la intervención interesante de algún personaje o intentar comprender mejor algún fragmento complejo del texto. También puede volver al texto ante algún comentario de los chicos o ante interpretaciones diferentes sobre alguna parte del mismo: ubicar el fragmento que generó el comentario o la discrepancia y releer para confirmar o rectificar las interpretaciones planteadas.

- En el momento de retomar la lectura, el maestro puede preguntarse en voz alta en qué episodio se la interrumpió, cómo fue que apareció algún personaje en la trama; puede volver a leer los últimos párrafos para refrescar la memoria y contextualizar así la continuación de la historia, etc. Este es un momento favorable para realizar entre todos, oralmente, una síntesis de lo último que se leyó. La síntesis debe ser acotada, lo que obliga a los niños y al maestro a seleccionar lo fundamental del texto leído. Por tratarse de un texto extenso la recuperación de los momentos más relevantes del relato permiten mantener el hilo narrativo, en especial en el caso de que no todos los alumnos hayan estado presentes durante la última sesión de lectura.
- Cuando el relato se complica a medida que avanza la lectura, el maestro puede volver unas páginas atrás y releer datos cuyo recuerdo favorece la comprensión.

La escritura puede aparecer en las sesiones de lectura de novelas como ayuda a la memoria, para escribir lo que se va sabiendo de un personaje, para “guardar” una frase bonita que haya impactado o típica de algún personaje que se reitera a lo largo de la novela, como por ejemplo en *Dailan Kifki*: “Estamos fritos, dijo el hermano Roberto”.

Sugerencias de novelas

El siguiente listado responde a diversos criterios de selección. Encontrarán autores contemporáneos, autores clásicos, editoriales diversas, todas ediciones vigentes y disponibles en el mercado y seguramente en muchas de sus bibliotecas. Este listado de obras –provisorio, incompleto, que puede y debe ampliarse– no pretende convertirse en un canon escolar obligatorio sino en recomendaciones de lectores para otros lectores.

ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS. Lewis Carroll. Traducción de Graciela Montes. Colihue.

DAILAN KIFKI. María Elena Walsh. Espasa.

EL MARAVILLOSO MAGO DE OZ. Lyman Frank Baum. Editorial Océano.

EL HOMBRE QUE CREÍA EN LA LUNA. Esteban Valentino. Editorial Norma.

EL SECRETO DE LENA. Michael Ende. Grupo SM.

EI SUPERZORRO. Roald Dahl. Alfaguara.

FILOTEA. Ema Wolf. Alfaguara infantil.

GULLIVER. Jonathan Swift. Editorial Juventud.

HISTORIAS A FERNÁNDEZ. Ema Wolf. Editorial Sudamericana.

LA BATALLA DE LOS MONSTRUOS Y LAS HADAS. Graciela Montes. Alfaguara Infantil.

LAS AVENTURAS DE PINOCHO. Carlo Collodi. Colihue.

LAS BRUJAS. Roald Dahl. Alfaguara Infantil.

LA LEYENDA DEL BICHO COLORADO. Gustavo Roldán. Alfaguara Infantil.

PETER PAN. James M. Barrie. Alfaguara.

QUERIDA SUSI, QUERIDO PAUL. Christine Nöstlinger. Editorial SM.

TENGO UN MONSTRUO EN EL BOLSILLO. Graciela Montes. Sudamericana.

¿Qué mirar para conocer el punto de partida de los alumnos como lectores y escritores en 3° grado?

Ejemplo de pausa evaluativa

Las siguientes actividades se presentan como un ejemplo posible que puede utilizarse al inicio del año a fin de conocer el “punto de partida” de los niños del grado.

En este caso, suponen como condición didáctica que se haya trabajado durante las primeras semanas de clase con el cuento “El traje nuevo del Emperador”.⁹ Una propuesta equivalente puede formularse a partir de cualquier otro cuento que los alumnos hayan leído y comentado previamente en clase, ya que se trata de una situación de relectura. Es necesario que durante la primera parte de la pausa evaluativa, en la que se plantean diferentes consignas a resolver a partir del cuento, todos tengan el texto para poder consultarlo.

Sugerimos que la segunda parte sea propuesta a los alumnos en otro día, para evitar así el cansancio. Frente a la consigna de renarración es importante que el docente enfatice la importancia de volver a contar el episodio de manera tal de atraer la atención del lector, escribiendo a la manera del autor.

⁹Se utilizó la versión del cuento que forma parte de la serie Mi biblioteca personal. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/libros.html>

Nombre y apellido: _____ Fecha: _____

El traje nuevo del Emperador

Parte A

1-. Completá la ficha con los datos del libro:



Título:

Autor:

Ilustrador:

Contestá las siguientes preguntas sobre el cuento que leímos. Podés consultar tu libro cada vez que lo necesites.

2-. ¿Qué es lo que más le gustaba al Emperador de este cuento?

.....
.....

3-. A lo largo del cuento se nombra muchas veces a los tejedores. Copiá dos palabras con las que se los menciona:

.....

4-. Buscá en el libro lo que dice el niño cuando ve al Emperador en el desfile. Copiá la frase y el número de página en donde lo encontraste.

Frase:

Página:

5-. ¿Por qué el primer ministro y el funcionario le dicen al Emperador que la tela está quedando hermosa?

.....
.....

Nombre y apellido: _____ Fecha: _____

El traje nuevo del Emperador

Parte B

1- Te pedimos que escribas una parte del cuento como si fuera para un compañero que solamente leyó el principio del libro. Tenés que narrar qué pasa cuando el Emperador quiere saber cómo avanza el tejido de la tela pero no se anima a ir por sí mismo a verla. Te damos el inicio y el final de esa parte para que vos escribas lo demás.

El Emperador estaba muy interesando en observar cómo progresaba el trabajo de los tejedores pero tenía cierto temor de ir él en persona. Entonces

.....
.....
.....
.....
.....
.....

El viejo ministro memorizó todos los detalles de la descripción de la tela que le habían dado los tejedores para repetirla luego frente al Emperador.

2- Escribí las palabras dictadas.

.....
.....

3- Esta es una parte del cuento pero está mal escrita. Copiala nuevamente pero separá las palabras, colocá mayúsculas y la puntuación que corresponde. Si podés, hazlo en letra cursiva.

ELEMPERADORENVIÓAUNFUNCIONARIODECONFIANZAAVERLATELAEL-
HOMBRENOVIONADAPEREOEXCLAMÓOHESHHERMOSA

Algunas orientaciones para la corrección

Para evaluar lectura

Código	Consigna 1: criterios
Correcto	Completa correctamente los tres datos solicitados.
Parcialmente correcto	Completa correctamente al menos dos datos.
Incorrecto	Completa menos de dos datos o lo hace de manera incorrecta.

Código	Consigna 2: criterios
Correcto	Respuestas que hagan referencia a los trajes/ la ropa/ vestirse bien.
Incorrecto	Respuestas que no se refieran al gusto del emperador por los trajes.

En este caso no hay respuesta parcialmente correcta.

Código	Consigna 3: criterios
Correcto	Completa con dos opciones correctas (pícaros – estafadores – pillos – bribones – embaucadores – truhanes – bandidos).
Parcialmente correcto	Completa con una opción correcta.
Incorrecto	No completa con opciones correctas.

Código	Consigna 4: criterios
Correcto	Indica la página 28 y copia la frase: -¡Pero si no lleva nada! (puede agregar la aclaración: -exclamó de pronto un niño).
Parcialmente correcto	Hace referencia a la frase pero no la copia ni indica la página. Por ejemplo: el niño dice que no lleva nada / ¡Está desnudo! / No tiene traje.
Incorrecto	Copia o escribe otras frases.

Código	Consigna 5: criterios
Correcto	Respuestas que hacen referencia a que no quieren pasar por tontos o a que no quieren perder el cargo.
Parcialmente correcto	Respuestas que mencionan lo que hacen pero no las motivaciones. Por ejemplo: porque son mentirosos.
Incorrecto	Otras respuestas.

Para evaluar escritura de textos

Consigna 1: es necesario considerar simultáneamente varios criterios que hacen a la calidad del texto producido por el alumno.

Coherencia	Organización interna del relato
Correcto	Incluye en el texto los cuatro núcleos en el orden temporal correcto. ¹⁰
Parcialmente correcto	Incluye en el texto los hechos centrales pero saltea algunos, modifica su sentido y/o altera el orden.
Incorrecto	No incluye la información mínima para reconstruir el fragmento solicitado.

Cohesión	Puntuación y conectores
Correcto	En el texto predomina el uso adecuado de signos de puntuación y/o conectores diferentes de “y” o “entonces”.
Parcialmente correcto	En el texto hay algunos signos de puntuación y/o uso de conectores adecuados.
Incorrecto	En el texto no hay signos de puntuación y/o se observa un uso abusivo del conector “y”.

Cohesión	Sustituciones o supresiones
Correcto	En el texto se evitan varias repeticiones innecesarias a través de un uso adecuado de sinónimos, pronombres o supresión de términos.
Parcialmente correcto	En el texto se observan intentos de evitar algunas repeticiones innecesarias.
Incorrecto	El texto presenta múltiples repeticiones innecesarias.

Recursos literarios	Descripciones, voces de los personajes, vocabulario o expresiones del género
Correcto	El texto incluye el uso de varios recursos literarios que enriquecen la renarración.
Parcialmente correcto	El texto incluye el uso de algún recurso literario.
Incorrecto	El texto no incluye recursos literarios.

Para evaluar sistema de escritura

Consigna 2: Se sugiere dictar las siguientes palabras (u otras que contengan sílabas complejas, respondan a reglas sin excepción o sean de uso frecuente en el cuento leído).

PRENDAS - ROPERO – TEJER – SÉQUITO – INVISIBLE – POBRE – DISTINGUIDO – ELEGANTE

Código	Ortografía literal
Correcto	Comete hasta dos errores.
Parcialmente correcto	Comete entre tres y cinco errores.
Incorrecto	Comete más de cinco errores.

¹⁰ Hechos que deben incluirse: El Emperador envía al ministro. / El ministro no ve nada. / Los tejedores le preguntan si le gusta la tela. / El ministro dice que sí.

Consigna 3: Se evalúan diferentes contenidos.

Código	Separación entre palabras
Correcto	Separa convencionalmente las palabras (hasta un error).
Parcialmente correcto	Comete algunos errores de separación entre palabras (entre dos y cuatro).
Incorrecto	Comete múltiples errores de separación entre palabras.

Código	Puntuación
Correcto	Coloca correctamente punto para separar las dos oraciones dichas por el narrador. Coloca raya de diálogo y signos de exclamación en el parlamento del personaje.
Parcialmente correcto	Señala de alguna manera el cambio de voz entre el narrador y el personaje.
Incorrecto	Incluye marcas arbitrariamente o no coloca puntuación.

Código	Uso de mayúsculas
Correcto	Coloca mayúscula inicial, en la palabra Emperador y al menos en el inicio de una oración.
Parcialmente correcto	Coloca mayúscula inicial.
Incorrecto	No utiliza mayúsculas o lo hace de manera incorrecta.

Si el alumno solo escribe en imprenta mayúscula se le solicita que señale, de alguna manera, dónde colocaría mayúsculas si escribiese en cursiva, de manera tal de poder evaluar este aspecto.

Para consultar y seguir leyendo

Materiales para la planificación de la enseñanza en Prácticas del Lenguaje

- Documentos de trabajo CABA:

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/lengua.php>

- Programa de Aceleración CABA: <http://programaacceleracion.blogspot.com.ar/p/materiales-para-el-docen-te-y-el-alumno.html>

- Programa Maestro + Maestro CABA:

<http://maestromasmaestro.com.ar/documentos-de-trabajo/>

- Progresiones de los Aprendizajes CABA:

<http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/evaluacion/progresiones>

- Proyecto Escuelas del Bicentenario (IIPE-UNESCO-DGEBA-OEI):

https://portaldelasescuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/Lengua_Ciclo1_OEI.pdf

- Universidades para la Unidad Pedagógica:

<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales>

- Materiales de Provincia de Buenos Aires:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/default.cfm> (ingresar a Áreas Curriculares – Prácticas del Lenguaje).

- Propuestas para el aula – Ministerio de Educación de la Nación

http://www.me.gov.ar/curriform/pub_ppea_egb1.html

- Plan de lectura – Ministerio de Educación de la Nación:

<http://planlectura.educ.ar/?cat=20>

- Colecciones para el aula – Ministerio de Educación de la Nación:

https://drive.google.com/file/d/0B-Ni2I9Y00_yVi1qMTJxUDgxNVk/view

- Blogs de recursos de materiales de Prácticas del Lenguaje:

<http://edaicvarela.blogspot.com.ar/> <http://adrianamarron.blogspot.com.ar/>

Otras propuestas bibliográficas

- Lerner, Delia (2002). “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”, en *Lectura y Vida*, Vol. 23, N° 3, págs. 6-19. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/view
- Lerner, Delia (2007). “Enseñar en la diversidad”, en *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 28, N° 4, págs. 6-17. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf
- Lerner, Delia (2017). “Diversidad (es) e inclusión educativa. Una mirada desde las Didácticas Específicas”. Primer Congreso de Educación Diferencial “Experiencias e investigaciones para la Inclusión Escolar” organizado por el departamento de Pedagogía Básica e Inicial de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Wn4JR5P57ZA>

Algunos sitios de interés

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

MATEMÁTICA

45 1. Presentación

47 2. Acerca de la diversidad en las clases de Matemática

50 3. Propuestas que permiten evocar el trabajo realizado

51 Situación 1: Uso de carteles en el aula

51 Situación 2: Relato de una clase

55 4. Análisis de las Progresiones de los aprendizajes y propuestas de actividades: Cálculo mental de divisiones

63 5. Propuestas para trabajar el tratamiento de la información

68 6. Distribución anual de contenidos

**Equipo de
Matemática:**

María Mónica Becerril

Flavia Guibourg

Pierina Lanza

Alejandro Rossetti

Paola Tarasow

Fabiana Tasca

Conrado Vasches

Graciela Zilberman

1. Presentación

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

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

Particularmente en 3º grado se realizó un recorte de contenidos en torno al Sistema de Numeración y el Campo Aditivo. Para ello se generó un espacio de discusión a propósito del valor que tiene retomar cierto asunto trabajado anteriormente.

Se plantearon tres propuestas, la primera específicamente en torno a **Recuperar algunos de los contenidos trabajados en segundo grado**, en cuanto a recursos de cálculo que se constituirán en puntos de apoyo para el trabajo del eje en tercer grado. **La secuencia del cajero**, que apunta a retomar algunos conocimientos del Sistema de Numeración. Y por último, la **Indagación sobre los procedimientos de los alumnos**, referidos a estrategias que los niños¹ empleaban frente a situaciones de suma y resta. Para este nuevo año 2018 les proponemos abordar y discutir acerca de la diversidad de conocimientos que coexisten en la clase de matemática. Para ello planteamos el análisis de algunas situaciones de enseñanza.

En primer término, proponemos un análisis que permita evocar el trabajo realizado con anterioridad. Escribir conclusiones, por ejemplo, permite dejar marcas del trabajo realizado en el aula que pueden constituirse en referencias a las que los niños podrían apelar para reconstruir lo que han hecho. Permiten nuevas oportunidades de reflexionar sobre cierto asunto ya tratado. Se trata de pensar en qué sentido el trabajo en la escuela permite y favorece que los alumnos recuerden lo que han aprendido. En segundo lugar, proponemos analizar algunas páginas del documento **Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática (GCBA)** en el que se aportan ideas para orientar la enseñanza del eje **Cálculo mental de multiplicaciones y divisiones**.

La intención es reflexionar acerca de cómo evoluciona este contenido a lo largo del 1er ciclo, y especialmente en 3º grado, los posibles procedimientos de resolución de los alumnos y los diferentes tipos de tarea. A propósito de este eje, se trabajará con

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

variadas propuestas que lo abordan extraídas del Documento **Matemática. Serie Trayectorias escolares Segunda parte.**²

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

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

En síntesis, la propuesta de trabajo es reflexionar sobre el tratamiento de contenidos nodales en el transcurso del ciclo lectivo y, a propósito de esas reflexiones, pensar colectivamente en algunas cuestiones centrales de la enseñanza de la matemática.

²Blanco, C. y Etchemendy, M. (2017) *Programas de Aceleración y Nivelación Matemática*. Series Trayectorias escolares. GCBA. Páginas 39 a 47.

2. Acerca de la diversidad en las clases de Matemática

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

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

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

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

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

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

Como plantea el Diseño Curricular:

“El desafío consiste en evaluar los progresos de cada alumno en relación con los conocimientos que él mismo tenía y lo que se ha enseñado en el aula, lo que ha sido objeto de trabajo y ahora es evaluado. Evaluar los progresos implica comparar los conocimientos del alumno con los suyos propios en el punto de partida y no solamente con los conocimientos de los otros alumnos. Aquello que un alumno no ha logrado puede lograrlo en otro momento. ¿Este niño progresa en dirección a aquello que se espera? ¿En qué medida lo que sabe ahora lo pone en mejores condiciones de seguir aprendiendo?, ¿cuáles son los problemas de suma y resta que ahora puede resolver y antes no?... ¿cómo han progresado los procedimientos de resolución?”³

“para que (los alumnos) puedan participar activamente y en forma creciente de la evaluación de sus aprendizajes, es imprescindible que tomen conciencia de qué están aprendiendo. El trabajo colectivo y las intervenciones del docente, dirigidas a que los niños reconozcan qué han aprendido luego de un conjunto de actividades, favorecerán las reflexiones sobre el quehacer individual”⁴

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

³GCBA. Secretaría de Educación. Dirección de Planeamiento. Dirección de Curricula. (2004) *Diseño curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo*. p. 352.

⁴*Ibid.*, p. 353.

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

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

3. Propuestas que permiten evocar el trabajo realizado

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

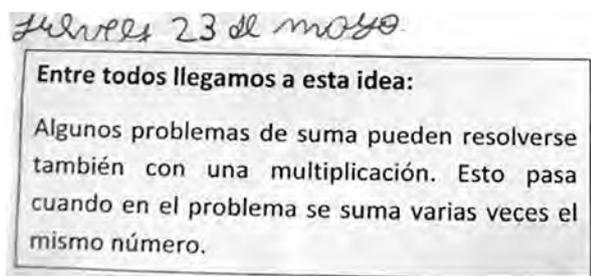
El trabajo en torno a la escritura de conclusiones en la clase es un momento de gran fecundidad para los niños porque implica la posibilidad de atrapar (mejor) aquello que se estuvo tratando. Y es, al mismo tiempo, un espacio de fuerte negociación entre niños y maestro. Negociación en la que se determina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

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

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

Situación 1: Uso de carteles en el aula

En un tercer grado del DE 2 se trabajó durante varias clases con problemas de multiplicación retomando lo realizado en segundo grado. Se resolvieron algunos problemas de proporcionalidad y otros de suma. Después del trabajo de varios días y de haber discutido y analizado procedimientos posibles, la docente trajo el siguiente cartel para colocar en las paredes del aula y una fotocopia igual para que los alumnos peguen en sus cuadernos.



Preguntas para orientar el análisis

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

Situación 2: relato de una clase

En otro tercer grado, también del DE 2, se abordaron los siguientes contenidos:

- Dominio progresivo del repertorio multiplicativo incluyendo la construcción, el análisis y la posterior memorización de la tabla pitagórica.
- Resolución de problemas correspondientes a diferentes significados de la división (partición, reparto), por medio de variados procedimientos (dibujos, conteo, sumas o restas reiteradas).
- Dominio progresivo de variados recursos de cálculo que permitan realizar divisiones: sumas sucesivas, restas sucesivas, aproximaciones mediante productos, uso de resultados multiplicativos en combinación con restas, etcétera.

Luego de un trabajo sobre los contenidos mencionados, sostenido durante aproximadamente doce clases, se propuso una situación de evocación para permitir que los alumnos pudieran retomar lo visto y recordar las conclusiones elaboradas de manera colectiva.

Para ello, la docente repartió a los alumnos una fotocopia con las distintas conclusiones que circularon a lo largo de la secuencia desarrollada en esas 12 clases. La actividad consistió en leer cada una de ellas y buscar en los cuadernos el título y un ejemplo sobre lo trabajado en cada clase, que podía copiarse del cuaderno o inventarse.

Las primeras dos conclusiones se discutieron con la clase colectiva a modo de ejemplo. La docente las leyó junto con la fecha en que se habían trabajado y les pidió a los alumnos que buscaran en el cuaderno el título que correspondía a cada conclusión. Luego entre todos dieron un ejemplo sobre ese tema.

Para las demás conclusiones que se presentaron en las fotocopias, los alumnos se agruparon en parejas y luego de un tiempo de trabajo se realizó una puesta en común entre todos.

La consigna dada fue:

“Tienen que recorrer el cuaderno en busca de la conclusión, agregar en la ficha el título de la clase a la que corresponde esa conclusión y un ejemplo sobre lo que hicimos ese día”.

	Conclusiones	Fecha	Título	Más ejemplos
1	Los problemas en los que sumamos muchas veces el mismo número se pueden escribir como una multiplicación, por ejemplo $6+6+6+6 = 4 \times 6 =$	XXX		
2	Hay problemas en los que hay que repartir en partes iguales. Para resolverlos podemos contar, sumar, restar, dibujar.	XXX		
3	Hay problemas en los que las cantidades se repiten y tenemos que averiguar la cantidad total de objetos. En otros problemas sabemos el total y tenemos que averiguar en cuántas partes iguales se pueden partir.	XXX		
4	Los problemas en donde hay que distribuir una colección en partes iguales para averiguar cuántos elementos hay en cada parte se llaman problemas de división .	XXX		
5	Para que un problema sea de división tiene que indicar que la cantidad total de objetos se reparte en partes iguales .	XXX		

6	Se pueden resolver las divisiones usando la tabla pitagórica. Si tengo que buscar $35 : 7 =$ se puede mirar en la columna del 7 qué número da 35. Entonces $35 : 7 = 5$	XXX		
7	Para resolver algunas divisiones, a veces no se puede encontrar un número por el cual multiplicar para obtener lo que hay que dividir. Pero sí es posible aproximar. Por ejemplo, si se quiere dividir 26 por 4, no hay ningún número que multiplicado por 4 de 26. Pero, si se multiplica 4 por 6 se obtiene 24 y sobran 2.	XXX		

Al finalizar la clase la tabla quedó completa.

En un segundo momento la docente propuso realizar algunas actividades en forma individual similares a las trabajadas con anterioridad y dio la siguiente consigna:

“Hoy estuvimos revisando y acordándonos de lo que hicimos durante todas estas clases. Ahora vamos a practicar todo lo que aprendimos. Las conclusiones que leímos recién pueden ayudar mucho. Este repaso nos sirve para estudiar para la evaluación que realizaremos la próxima clase”.

Problemas para repasar

1) Cálculos para resolver con la tabla pitagórica.

$$\begin{array}{cccc}
 7 \times 6 = & 15 : 5 = & 40 : 8 = & 36 : 6 = \\
 9 \times 4 = & 33 : 3 = & 19 : 2 = & 71 : 9 =
 \end{array}$$

2) Resuelvan los siguientes problemas:

- a. Dante quiere repartir sus 45 caramelos entre sus 5 amigos. Les quiere dar a todos la misma cantidad. ¿Cuántos le repartirá a cada uno?
- b. Al día siguiente Dante le prometió 6 caramelos a cada uno de sus amigos. Pudo comprar solo 48. ¿Para cuántos amigos le alcanza?
- c. Uno de los días de la semana los 7 amigos de Dante lo sorprendieron y le regalaron 5 caramelos cada uno. ¿Cuántos caramelos juntó Dante ese día?

Preguntas para orientar el análisis

1) En la Situación 2 se describen distintos tipos de tarea que se llevaron a cabo en las clases de matemática con diferentes modos de organización de la clase (individual, en parejas, colectiva). Les pedimos que:

- Los sistematicen realizando un punteo
- Identifiquen cuáles de ellos reconocen en sus propias prácticas
- Expliciten la finalidad en cada caso

2) ¿Propondrían a sus alumnos una actividad similar a la del relato que acabamos de presentar? Si es así, ¿con qué finalidad la harían?

3) ¿Qué otras situaciones de evocación les parece que podrían llevarse a cabo en tercer grado?

4) Elaboren intervenciones posibles para acompañar a aquellos alumnos a los que la sistematización que queda implicada en las conclusiones del cuadro no les resulte de referencia. Elijan un par de conclusiones para esta tarea.

4. Análisis de Progresiones de los aprendizajes y propuestas de actividades: Cálculo mental de divisiones

Les proponemos analizar unas páginas del documento **Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Matemática**⁵ en el que se aportan ideas para orientar la enseñanza para el eje **Cálculo mental de multiplicaciones y divisiones** teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos relativos a los contenidos matemáticos que van construyendo los alumnos en su escolaridad y asumiendo el largo plazo de esos procesos de construcción. Poder identificar una diversidad de esos conocimientos y jerarquizarlos permite tomar decisiones sobre la enseñanza, tanto a nivel grupal como individual. Es necesario aclarar que los niveles no se corresponden con los grados y que dos niveles podrían comprender aprendizajes esperables en el mismo grado. Por otra parte, no es esperable que todos los alumnos de un grado estén, al mismo tiempo, en el mismo momento de ese proceso de aprendizaje.

Progresión de los aprendizajes para el eje Multiplicación y división. Estrategias de cálculo

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

(...) 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 multi-

⁵De Progresiones de los aprendizajes, Primer ciclo, Matemática (2017) Versión preliminar. GCBA. Disponible en: <http://bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/413/download>

plicación 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.

Estrategias de cálculo

NIVEL I	NIVEL II	NIVEL III	NIVEL IV
<p>Calcula algunos dobles y mitades de números sencillos (dígitos y números redondos):</p> <p><i>Por ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • el doble de 2, 3, 4, 5, 6, etc., • el doble de 10, 20, 30, etc., • la mitad de 4, 6, 8, 10, etc., • la mitad de 20, 40, etc. 	<p>Explora, en situaciones colectivas, estrategias para determinar dobles y mitades de distintos números.</p> <p><i>Por ejemplo:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • el doble de 45 como el doble de 40 más el doble de 5; • la mitad de 56 como la mitad de 50 más la mitad de 6. <p>Completa tablas de series proporcionales, apoyándose en sumas, restas o relaciones entre datos y reutiliza los resultados allí presentes para nuevos problemas en otros contextos.</p>	<p>Usa la tabla pitagórica para encontrar resultados de multiplicaciones.</p> <p>En situación de intercambio grupal, analiza y usa relaciones entre productos de la tabla pitagórica.⁶</p> <p><i>Por ejemplo:</i></p> <p><i>Para completar la tabla del 8, Luisa hace los dobles de la tabla del 4.</i></p> <p>Memoriza algunos productos de la tabla pitagórica.</p> <p><i>Por ejemplo, memoriza los resultados de algunos dígitos x 2, por x 5 y x 10.</i></p>	<p>Memoriza algunos productos de la tabla pitagórica.</p> <p>Usa resultados memorizados, o consulta y usa resultados de la tabla pitagórica para resolver divisiones con resto 0 o con resto diferente de 0.</p> <p><i>Por ejemplo, para resolver 72 : 8 un alumno busca el 72 en la tabla del 8 estableciendo que 9 es el resultado. Para 35 : 6 reconoce que debe buscar el número más cercano a 35 en la tabla del 6 pero sin pasarse de 35 (en este caso 30) y establece que 5 es el resultado de la división.</i></p>

⁶La tabla pitagórica es un cuadro con números del 1 al 10 en la primera fila y en la primera columna y en los casilleros correspondientes los productos entre todas las combinaciones de estos números.

Por ejemplo:

MANOS	DEDOS	AUTOS	RUEDAS
1	5	1	4
2		2	
3		3	
4		4	
5		5	
6		6	
7		7	
8		8	
9		9	
10		10	

Explora, en forma colectiva, “qué sucede” al multiplicar por 0 y por 1. Multiplica mentalmente números de una cifra por 10 y por 100.

Resuelve cálculos mentales de multiplicación:

- usa resultados de una multiplicación disponible para resolver otra muy cercana completando el procedimiento con una suma o una resta.

Por ejemplo, para resolver 7×8 un alumno calcula 6×8 y le suma 8.

- usa resultados de una multiplicación disponible para resolver multiplicaciones de números redondos.

Por ejemplo, para resolver 50×3 , un alumno se apoya en 5×3 .

Multiplica mentalmente números de una cifra por 10, por 100 y por 1.000.

Resuelve cálculos mentales de división de números redondos por dígitos.

Por ejemplo: $800 : 8$; $440 : 4$, etc.

Realiza cálculos mentales aproximados de algunas multiplicaciones.

Por ejemplo:

Sin hacer la cuenta, un alumno puede decidir si 3×543 será mayor o menor que 1.500.

En situaciones de intercambio grupal, analiza diferentes cuentas para multiplicar números mayores que no están en la tabla pitagórica por una cifra y usa alguna recurriendo a cálculos y escrituras intermedias

Por ejemplo:

$$\begin{array}{r} 234 \\ \times 4 \\ \hline 800 \text{ (de } 200 \times 4) \\ + 120 \text{ (de } 30 \times 4) \\ 16 \text{ (de } 4 \times 4) \\ \hline 936 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 11 \\ 234 \\ \times 4 \\ \hline 936 \end{array}$$

Explora, en forma colectiva, diferentes procedimientos para dividir números mayores (que no estén en la tabla pitagórica) por una cifra. Para hacerlo, se apoya en multiplicaciones por potencias de 10, otros

		<p>números redondos, restas parciales, multiplicaciones y/o sumas. <i>Por ejemplo:</i> <i>Para resolver la siguiente situación:</i> <i>Juan tiene 84 figuritas para darles a sus 6 amigos. Si quiere que cada uno reciba la misma cantidad, ¿cuánto le tocará a cada uno?</i></p> <p><i>Distintos chicos realizan diversos procedimientos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • $6 \times 10 = 60$; $60 + 6 = 66$; $66 + 6 = 72$; $72 + 6 = 78$; $78 + 6 = 84$ • $6 \times 10 = 60$; $6 \times 11 = 66$; $6 \times 12 = 72$; $6 \times 13 = 78$; $6 \times 14 = 84$ • $15 \times 6 = 90$; $13 \times 6 = 78$; $14 \times 6 = 84$ • $6 \times 10 = 60$; $6 \times 4 = 24$ <p>Reconoce la conveniencia de realizar cálculos mentales o cuentas según los números involucrados en una multiplicación. <i>Por ejemplo, para resolver 1.500×4, un alumno realiza un cálculo mental, y para 1.576×4 recurre al cálculo algorítmico.</i></p>
--	--	---

Preguntas para orientar el análisis

1. ¿Cuáles son los problemas centrales que ustedes identifican en la enseñanza del cálculo mental relacionados con la división?
2. En los niveles 3 y 4 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.
3. Analicen la diferencia entre los aprendizajes que están en un nivel exploratorio y colectivo de aquellos que se espera que los alumnos puedan dar cuenta de manera personal. Hipoteticen las razones por las cuales algunos aprendizajes se proponen en una dinámica colectiva.
4. Comparen las diferentes estrategias para dividir $84 : 6$, que se plantean en el nivel 4.

Como se establece en el documento, no es esperable que «los alumnos avancen de nivel solamente por el paso del tiempo, el cambio de grado o cierta evolución “natural”. Por el contrario, son las condiciones de enseñanza sistemática, intencional, prolongada y explícita las que permiten a los alumnos ir progresando en los niveles de apropiación de los contenidos. (...) Por supuesto, se asume que los puntos de partida de los alumnos, sus actitudes hacia la matemática, su vínculo con la escuela y el estudio y los puntos de llegada nunca son homogéneos en un grupo escolar, lo que implica que, frente a una misma secuencia de enseñanza, algunos alumnos habrán alcanzado un nivel y otros, otro diferente. Este material busca ser un punto de apoyo para la escuela y los maestros en su tarea de organizar y reorganizar las propuestas de trabajo específicas para todos los niños, con especial atención a aquellos alumnos que precisan nuevas intervenciones docentes para avanzar hacia los aprendizajes esperados».

Les proponemos ahora analizar algunas propuestas de enseñanza que tienen como propósito hacer avanzar los conocimientos numéricos de los niños relativos al cálculo de división y que pueden ser desarrolladas en tercer grado. Las mismas están basadas en el documento **Matemática. Serie Trayectorias escolares Segunda parte.**⁷

1. Abajo aparecen diferentes adivinanzas con multiplicaciones. Si necesitás, podés mirar la tabla pitagórica.

- a- ¿Qué número multiplicado por 5 da 20?
- b- ¿Qué número multiplicado por 8 da 24?
- c- ¿Qué número multiplicado por 7 da 35?
- d- Un número multiplicado por 3 da 15, ¿qué número es?
- e- Un número multiplicado por 9 da 27, ¿qué número es?

2. Completá los siguientes cálculos:

$3 \times \dots = 15$	$\dots \times 7 = 21$	$5 \times \dots = 20$	$8 \times \dots = 24$
$\dots \times 4 = 40$	$10 \times \dots = 50$	$9 \times \dots = 36$	$\dots \times 6 = 42$

3. ¿Cuántas veces entra un número en otro?

- a- ¿Cuántas veces entra el 5 en el 15?
- b- ¿Cuántas veces entra el 3 en el 30?
- c- ¿Cuántas veces entra el 8 en el 40?
- d- ¿Cuántas veces entra el 9 en el 54?
- e- ¿Cuántas veces entra el 10 en el 100?
- f- ¿Cuántas veces entra el 9 en el 90?
- g- ¿Cuántas veces entra el 5 en el 20?

⁷Blanco, Claudia y Etchemendy, Mercedes. *Programas de Aceleración y Nivelación (2017) Matemática. Series Trayectorias escolares.* GCBA, Páginas 39 a 47.

4. Usar la tabla pitagórica para dividir

En la tabla pitagórica se pueden encontrar los resultados de las multiplicaciones y, entonces también, de las divisiones. Por ejemplo, podemos encontrar cuánto es $32 : 8$ porque se puede buscar cuántas veces el 8 entra en el 32. Es decir, podemos buscar qué número multiplicado por 8 da por resultado 32.

Fijate en la tabla cómo encontrar ese número.

<i>x</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

5. Usando la tabla, escribí el resultado de las siguientes divisiones y también escribí qué cálculo usaste para resolverlas. El primero ya está resuelto y va como ejemplo.

$20 : 5 = 4$ porque 4×5 es 20

$30 : 6 = \dots$ porque

$56 : 8 = \dots$ porque

$54 : 9 = \dots$ porque

$27 : 3 = \dots$ porque

$42 : 7 = \dots$ porque

$18 : 2 = \dots$ porque

$49 : 7 = \dots$ porque

$35 : 5 = \dots$ porque

6. Vimos que las multiplicaciones y las divisiones se relacionan. Así, al saber una multiplicación podemos encontrar resultados de las divisiones relacionadas con ella. Completá lo que se propone abajo.

Si $6 \times 3 = 18$ entonces

$18 : 3 = \dots$ y $18 : 6 = \dots$

Si $8 \times 5 = 40$ entonces

$40 : 8 = \dots$ y $40 : 5 = \dots$

Si $7 \times 9 = 63$ entonces

$63 : 9 = \dots$ y $63 : 7 = \dots$

7. Completá estos cálculos, anotando si te da justo o sobra algo:

$24 : 3 =$

$25 : 3 =$

$26 : 3 =$

$27 : 3 =$

$28 : 3 =$

$29 : 3 =$

$30 : 3 =$

Si divido por 3, ¿cuánto me puede sobrar?

8. Escribí por qué número hay que multiplicar y cuánto sobra en cada caso.

Para $15 : 7 =$ hay que multiplicar 7 por y sobra.....

Para $56 : 6 =$ hay que multiplicar 6 por y sobra.....

Para $32 : 10 =$ hay que multiplicar 10 por y sobra.....

Para $44 : 8 =$ hay que multiplicar 8 por y sobra.....

Para resolver algunas divisiones, a veces no se puede encontrar un número por el cual multiplicar para obtener lo que hay que dividir. Pero sí es posible aproximar. Por ejemplo, si se quiere dividir 30 por 4, no hay ningún número que multiplicado por 4 de 30. Pero si se multiplica 4 por 7 se obtiene 28 y sobran 2.

9. Decidí en cuáles de estos casos va a sobrar una cantidad –es decir, va a haber resto que no es cero–. Completá la tabla y escribí cómo te diste cuenta

	<i>¿SOBRA? SI / NO</i>	<i>¿POR QUÉ?</i>
46:5		
27:9		
40:8		
42:8		
44:8		

10. Mirá en tu tabla pitagórica y escribí por lo menos tres números con los que seguro no va a sobrar nada si ...

a- divido por 2

b- divido por 4

c- divido por 6

d- divido por 10

11. Mirá en tu tabla pitagórica y escribí por lo menos tres números con los que seguro va a sobrar una cantidad si ...

- a- divido por 2
- b- divido por 3
- c- divido por 7
- d- divido por 10

12. Completá cada cálculo. Elegí un número de arriba para completarlo y que la división tenga resto 0 (es decir, que no sobre ninguna cantidad).

13 14 15 16	32 33 35 40	24 30 31 32	10 18 19 20
..... : 2 = : 5 = : 8 = : 10 =

13. ¿Cuáles de los siguientes números van a tener resto distinto de cero (o sea va a sobrar una cantidad) al dividirlos por 4? Marcalos con una cruz.

20 23 7 16 34 32 40 42 17 19 28

14. Resolvé las siguientes divisiones y escribí: el resultado de cada uno y también el resto:

63 : 9 =	47 : 5 =	38 : 7 =	42 : 6 =
Resto =	Resto =	Resto =	Resto =

Preguntas para orientar el análisis

- 1) ¿Qué repertorio de cálculo de división es posible construir con estas propuestas?
- 2) ¿Modificarían el orden de las actividades? Si es así, expliquen qué cambiarían y cuáles son las razones que los llevan a realizarlos.
- 3) ¿Qué conclusiones podrían quedar registradas en carteles y en los cuadernos a raíz del trabajo con estas propuestas?
- 4) Entre estas actividades aparecen algunas propuestas para usar la tabla pitagórica para dividir, primero en cuentas que tienen resto 0 y luego en otras que tienen resto diferente a 0. ¿Qué dificultades suponen que puede tener para los niños buscar en la tabla pitagórica el resultado de divisiones que tienen resto diferente a 0?
- 5) Compartan posibles actividades para continuar la secuencia.

5. Propuestas para trabajar el tratamiento de la información

El Diseño Curricular nos advierte sobre la necesidad de trabajar con la información planteada en cada problema a través de la identificación de diferentes datos, incógnitas y posibles soluciones. Como mencionamos anteriormente, no basta con enfrentar a los alumnos a la resolución de problemas, sino que también es necesario plantear actividades específicas destinadas a su aprendizaje.⁸

Trabajar con el relevamiento de la información en cada problema colabora con la construcción del sentido de los conocimientos de los números y las operaciones. Al respecto en el texto *Los niños, los maestros y los números*⁹, se plantea cómo el alumno al resolver un problema se ve enfrentado a tratar con la complejidad que portan sus datos, sus preguntas y las relaciones matemáticas que se proponen establecer.

«Los maestros saben bien que ante todo tiene que haber “comprendido” el enunciado. Este trabajo no es previo sino que forma parte intrínseca de la resolución de un problema. (...) Muchas veces se adjudica la dificultad a una falta de comprensión lectora. Sin embargo consideramos que el trabajo sobre la información y la comprensión del enunciado tienen que ser asumidos en matemática no como prerrequisito sino como tareas específicas y constitutivas del quehacer matemático».¹⁰

Si bien es esperable que la mayoría de los alumnos de tercer grado tengan una lectura autónoma, es importante que el docente se asegure que cada uno de ellos haya interpretado la situación planteada de modo de poder empezar a trabajar. Haber comprendido un problema implica haberle otorgado significado a las informaciones y luego, organizarlas para su resolución.

Por eso es necesario que los alumnos se enfrenten a problemas donde tengan que analizar los datos y tomar decisiones, que se enfrenten a problemas que no se puedan resolver todos con la misma operación, que interpreten cuál es el significado de los números en el contexto propuesto y donde el sentido de una operación surja de las relaciones que establece.

En ciertas ocasiones, las propuestas de enseñanza conducen a reducir el campo de decisiones que un alumno tiene que tomar cuando se enfrenta a un problema. A veces se presentan solamente problemas relativos a una operación cuando se la está ense-

⁸ Recomendamos leer las páginas 318 a 328 del Diseño Curricular Primer Ciclo. GCBA.

⁹ GCBA, *Los niños, los maestros y los números* (1996) Desarrollo Curricular.

¹⁰ *Ibid.*, página 49.

ñando (entonces el problema “es de dividir porque es lo que estamos aprendiendo”). En otras situaciones se facilita a los alumnos la resolución del problema (incluyendo algunas “palabras clave”, o trabajando solo un tipo de problemas, por ejemplo) cuando lo interesante de la situación es que puedan enfrentarse a la complejidad que conlleva. Los niños se ven enfrentados a tomar decisiones al proponerles analizar las relaciones entre los datos, las preguntas y las operaciones comprometidas en la resolución, al establecer similitudes y diferencias, al discutir sobre cuáles son los datos necesarios, al definir cuáles son irresolubles porque faltan datos o porque tienen datos contradictorios, al definir cuántas soluciones tiene cada problema, al convertir un problema que tiene varias soluciones en uno que tenga una sola solución.

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

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

Situación 1: Análisis de preguntas¹¹

Fase 1: El Parque

Esta actividad permite analizar las relaciones entre datos, cálculos y preguntas.

Los chicos de tercer grado están en el parque, son 34. Los acompaña la maestra y dos mamás. 7 nenas juegan en las hamacas, 11 varones juegan al fútbol y una mamá es el referí. 9 nenas y 3 varones juegan al vóley. Los demás varones están en el tobogán.

1) Se plantea a toda la clase que un alumno estaba trabajando con esta situación y escribió el siguiente cálculo: $7 + 9 =$

Se pide a los alumnos que piensen y propongan cuál habrá sido la pregunta que él buscaba responder.

2) Se propone a los alumnos una actividad de planteo de cálculos y formulación de las preguntas que buscan responder. La clase se organiza de la siguiente manera:

¹¹Extraída del documento *Los niños, los maestros y los números*. GCBA. 1994.

Se forma un número par de grupos. La mitad de los grupos son emisores y la mitad receptores. Los emisores, trabajando sobre la situación anterior, piensan y escriben un cálculo que envían al grupo receptor. Los receptores, piensan, escriben y envían la pregunta que creen corresponde al cálculo que recibieron.

El grupo emisor analiza la pregunta y la acepta o no antes de reunirse con el grupo receptor y discutir sus producciones. Entre todos se analizan los cálculos y las preguntas. Se realiza nuevamente la actividad intercambiando los roles de emisor y receptor. Después de las dos vueltas se anota lo trabajado por cada grupo en el pizarrón y se analiza entre todos la relación entre los cálculos y las preguntas. Puede suceder que la pregunta no sea la que corresponde o que el cálculo sea una simple operación entre números sin significado en el contexto del problema. También se observa si hay distintas preguntas para un mismo cálculo y qué relación hay entre ellas. Si hay muchas repetidas y faltan otras se puede pedir que busquen más, en grupos o colectivamente. En otra clase, si no ha aparecido previamente, la maestra puede proponer un cálculo de tres términos, sobre la misma situación. Por ejemplo $11 + 9 + 3 =$, que corresponde al total de los chicos que están practicando un deporte.

Fase 2: La Fábrica de globos

En la fábrica envasan 10 globos en cada bolsita. Hoy fabricaron 123 y ya llenaron 4 bolsitas. Hicieron 18 azules, 56 rojas, 23 amarillos y los demás verdes.

Se organiza la clase en grupos de 4 alumnos.

Consigna

«Cada equipo va a pensar todas las preguntas que puedan sobre esta situación. Van a trabajar XXX minutos. Pero, ¡atención! No valen las preguntas cuya respuesta ya figura en el texto, por ejemplo, no vale preguntar “¿Cuántos globos fabricaron hoy?”. Tampoco valen las preguntas que no se pueden contestar con el texto, por ejemplo, “¿Dónde queda la fábrica?”. Cuando presenten sus preguntas vamos a analizarlas entre todos. Si la pregunta vale y ningún otro equipo la hizo, ganan 10 puntos. Si la pregunta vale pero la hicieron dos o más equipos, ganan 5 puntos».

Fase 3: El tren

Se propone un espacio de trabajo individual

Un tren con 4 vagones llega a la estación. En cada vagón pueden viajar 50 pasajeros. En el primer vagón hay ya 23 pasajeros instalados, 18 en el segundo, 42 en el tercero y el último todavía está vacío. En el andén hay 86 pasajeros esperando para subir.

Se propone el problema para que cada alumno formule todas las preguntas que le fueran posibles de acuerdo a las reglas con las que han trabajado: no preguntas relativas a información que está dada en el enunciado, no preguntas que no se pueden responder trabajando con esos datos.

Situación 2: Variadas propuestas sobre la información y las preguntas en los problemas¹²

Consejos para resolver problemas:

Para resolver problemas es importante poder entender bien de qué se trata la situación.

- Hoy algo que no sabemos y tenemos que averiguar. A veces eso que necesitamos averiguar se señala en forma de pregunta. Las preguntas aparecen encerradas con los signos ¿?.
- En el problema hay información que se usa para averiguar lo que no sabemos. Son los datos que a veces se muestran como números. Hay que tener en cuenta que no siempre todos los datos que tiene el problema sirven para resolver lo que se pregunta.
- Es útil imaginarse la situación. A veces hacer un dibujo o un esquema puede resultar conveniente.

1- Marcá en este problema cuáles son los datos que sirven para responder la pregunta.

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

2- Aparecen aquí varias preguntas, algunas se pueden responder con los datos del problema y otras no. Marcá solo cuál o cuáles se pueden responder con los datos del problema.

Alejandro va al kiosco y compra 4 sobres de figuritas a \$10 cada uno y una caja de chicles a \$9.

¹²Extraído de Etchemendy, Serie Trayectorias Primera parte - Programa de Aceleración. 2017.

- ¿Cuánto le dieron de vuelto?
- ¿Cuánto dinero le quedó a Alejandro en su billetera?
- ¿Cuánto dinero gastó en el kiosco?

3- En estos enunciados faltan datos para resolver el problema.

a- Hoy es el cumpleaños de Mariela. Ella cumple 12 años. Para su fiesta la mamá compró 50 empanadas de carne y 50 de jamón y queso. Fueron todos los amigos de la escuela, ¿alcanzaron las empanadas para todos los amigos?

¿Qué dato falta para responder la pregunta del problema? (*Márcalo con una cruz X*)

- El precio de las empanadas.
- La cantidad de amigos que asistieron.
- El año en que nació Mariela.

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

¿Qué dato falta para responder la pregunta del problema? (*Márcalo con una cruz X*)

- El precio de la docena de facturas.
- La cantidad de invitados a la fiesta.
- El dinero que llevaba María.

4- Este es el enunciado de un problema. Pensá y escribí tres preguntas que puedan responderse a partir de los datos que allí se señalan:

La seño Olivia hizo un recuento de los materiales de su armario. Este es su registro: 24 reglas, 12 gomas, 3 cajas de 12 crayones cada una, 5 cajas de 6 lápices cada una, 3 marcadores de pizarra y 5 marcadores indelebles, 6 papeles afiches blancos y 4 papeles afiches amarillos, 15 cartulinas celestes y 15 cartulinas blancas, 10 cuadernos tapa dura y 10 cuadernos tapa blanda, 3 carpetas.

Preguntas para orientar el análisis

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

6. Distribución anual de contenidos

Para Finalizar y seguir trabajando en la escuela

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

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

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

TERCER GRADO – PLANIFICACIÓN ANUAL (1)

MARZO

ABRIL

MAYO

JUNIO

JULIO

- Repaso del campo numérico hasta el mil y de los nudos de los números grandes. Escritura, lectura y orden de números.

- Ampliación del campo numérico hasta el 10.000.
- Exploración de las regularidades en la serie numérica oral y escrita, intercambiando ideas acerca del nombre, la escritura y la comparación de números de diversa cantidad de cifras.
- Reconocimiento y análisis del valor posicional de las cifras.

- Lectura, escritura y orden de números hasta el 10.000.
- Análisis del valor posicional.
- Descomposición aditiva de números.

- Lectura, escritura y orden de números hasta el 10.000.
- Análisis del valor posicional. Descomposición aditiva de números.

- Lectura, escritura y orden de números hasta el 10.000.
- Análisis del valor posicional.

- Repaso: Algoritmo de la suma. Problemas de suma y resta que involucren diferentes sentidos fáciles (juntar, agregar, quitar, avanzar, retroceder).
- Cálculo mental: repaso del repertorio de suma y resta con números hasta el 1000.

- Algoritmo de la resta.
- Cálculos con números más grandes
- Problemas sencillos de complemento y de parte-todo.
- Resolución de diversos cálculos de suma y resta, adaptando el tipo de procedimiento a los números en juego.

- Suma y resta: situaciones de estado inicial, complemento y diferencia.
- Problemas de proporcionalidad. Escritura del cálculo usando el signo X.
- Cálculo mental de multiplicaciones.
- Construcción de una tabla pitagórica a partir de diferentes tipos de problemas y apelando a las propiedades.
- Estimar resultados de multiplicaciones.

- Tabla pitagórica: análisis de algunas relaciones.
- Cálculo mental de multiplicación. Multiplicar mentalmente apelando a cálculos conocidos.
- Multiplicación por la unidad seguida de ceros.
- Multiplicaciones por, 20, 30, etc. y su relación con las multiplicaciones por 10.

- Multiplicación por números de dos cifras (por descomposición).
- Algoritmo extendido de la multiplicación por una cifra, poniendo en juego la descomposición aditiva de uno de los factores.
- División: situaciones de partición y reparto.
- La división como operación inversa a la multiplicación.

Trabajo sobre análisis de los datos de enunciados: inventar preguntas para diversos enunciados (que se respondan haciendo cálculos, o sin hacer ningún cálculo)

- Resolución de problemas que requieran la elaboración y la interpretación de planos para comunicar posiciones o trayectos:
 - Interpretar en el plano de la escuela lugares y recorridos.
 - Elaboración del plano de la manzana.
 - Interpretación de lugares y recorridos en planos de barrios o de la Ciudad.
 - Utilización de planos para planificar el recorrido por hacer en una visita, para determinar zona de un juego, etcétera.

- Plano: uso de relaciones espaciales para resolver problemas vinculados con la ubicación, el desplazamiento y la representación del espacio, a través de un vocabulario específico.

Elaboración del enunciado de un problema a partir de diferentes cálculos.

- Propiedades y características de las figuras geométricas: cuadrado y rectángulos. Uso de instrumentos: regla y escuadra para la construcción de figuras (copia y construcción a partir de instrucciones, en hoja cuadrículada y hoja lisa).

- Exploración de cuerpos geométricos. Identificación de cuerpos geométricos a partir de una descripción oral o escrita de sus características. Relación caras y figuras.

CONTINUA EN PÁGINA SIGUIENTE

TERCER GRADO - PLANIFICACIÓN ANUAL (1)

AGOSTO

SEPTIEMBRE

OCTUBRE

NOVIEMBRE

DICIEMBRE

• Lectura, escritura y orden de números hasta el 10.000.
• Análisis del valor posicional.

• Lectura, escritura y orden de números hasta el 10000.
• Análisis del valor posicional.

• Lectura, escritura y orden de números hasta el 10.000.
Análisis del valor posicional.
Exploración de la descomposición multiplicativa... y relación entre división por 10, por 100 etc., y escritura del número.

• Lectura, escritura y orden de números hasta el 10.000.
Análisis del valor posicional.

• Lectura, escritura y orden de números hasta el 10.000.
Análisis del valor posicional.

• Resolución de problemas de división mediante diferentes procedimientos: sumas, restas, multiplicaciones.
• La división como operación inversa a la multiplicación: uso de la tabla pitagórica para dividir: con números que dan resto 0 o diferente a 0 (35 : 7 y 37 : 7).
• Multiplicación con números grandes.

• Cálculo mental de multiplicaciones: memorización de algunos resultados de la tabla pitagórica. Análisis de los resultados más complejos de memorizar.
• División con números que excedan la tabla pitagórica (por ejemplo 84 : 6, descomponiendo en 60 + 24).
• Cálculo mental de multiplicación.
• Análisis del resto en problemas de división.

• División con números mayores. Uso de la multiplicación por 10 y por 100 para resolver divisiones.
Descomposición del dividendo.
• Estimar resultados de divisiones

• Inicio del trabajo de análisis del algoritmo de la división "extendido".

• Resolución de problemas de multiplicación y división.
Inicio del trabajo de análisis del algoritmo de la división "extendido".

• Resolución de problemas con varias respuestas posibles.

• Interpretación de información en tablas y gráficos.

• Medidas de longitud.
• Estimación de longitudes.
• Uso de la regla y del metro.
• Relación entre algunas unidades de medida.

• Medidas de capacidad y peso. Resolución de problemas que exigen usar medios y cuartos.

• Medida de tiempo. Uso del reloj. Diferencias entre relojes digitales y analógico.

TERCER GRADO – PLANIFICACIÓN ANUAL (II)

MARZO-ABRIL-MAYO

EJE
Números y operaciones
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y escritura de números hasta el 1.000. • Escalas numéricas. • Valor posicional: descomposición aditiva (miles, dieces, cienes, unos). • Cálculo mental de sumas y restas: evocación del repertorio aditivo trabajado en segundo grado y ampliación a cálculos con números más grandes. Relación entre cálculos y descomposición aditiva. • Resolución de situaciones problemáticas de suma y resta con distintos sentidos. • Sistema Monetario. Problemas con billetes y monedas.

EJE
Espacios, formas y medidas
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Orientación, localización en el espacio y resolución de problemas que requieran la interpretación de un plano, ubicando personas y objetos. • Elaboración de textos, explicando posiciones y trayectos.

JUNIO-JULIO

EJE
Números y operaciones
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y escritura de números hasta el 10.000 Valor posicional: Descomposición aditiva. Trabajo con calculadora. • Escalas numéricas. • Ubicación de los números en la recta. • Cálculo mental de multiplicación. Tabla de Pitágoras. Regularidades en las tablas. Multiplicación por la unidad seguida de ceros. • Resolución de situaciones problemáticas de multiplicación con distintos sentidos.

EJE
Espacios, formas y medidas
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas: reconocer y describir una figura. • Análisis de las características que posee una figura. • Reproducción de figuras en papel cuadrículado. • Armado de figuras usando otras figuras.

AGOSTO- SEPTIEMBRE

EJE
Números y operaciones
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas de multiplicación (series proporcionales y organizaciones rectangulares) y división (reparto y partición). • Estrategias de cálculos diversos para multiplicar. • Cálculos mentales. Multiplicación por la unidad seguida de ceros. Multiplicación por números redondos. Estimación de resultados. • Algoritmo de la multiplicación.

EJE
Espacios, formas y medidas
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de longitud: cm, m, km. • Estimación de medidas y elección de la unidad de medida. Uso de la regla y el metro. • Medidas de peso: kilogramo y gramo. Medios y cuartos kilo. Instrumentos de medida. • Medidas de capacidad. Medios y cuartos litro.

OCTUBRE-NOVIEMBRE-DICIEMBRE

EJE
Números y operaciones
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas de reparto y partición. Análisis del resto en la división. • Estrategias diversas de cálculos para dividir. • Relaciones entre la multiplicación y la división. Uso de la tabla pitagórica para resolver divisiones. • Cálculo mental: dividir por 10, 100, 1.000. • Inicio en el algoritmo extendido de la división.

EJE
Espacios, formas y medidas
CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de tiempo: Información horaria. Horas, minutos, medios y cuartos. • Exploración de características de cuerpos geométricos: caras, vértices, aristas. • Desarrollo plano de cuerpos geométricos.

CONOCIMIENTO DEL MUNDO

76 Introducción

¿Quiénes somos? ¿Qué nos proponemos?

El área de Conocimiento del Mundo

78 Conocimiento del Mundo y su organización en bloques

79 Cómo organizamos el trabajo en el área

80 Cómo planificar el área

Pensar la planificación anual del grado

Algunos criterios generales

81 Algunas consideraciones para evaluar

83 Secuencia para 3° grado

85 Hoja de ruta de la secuencia

87 Actividades de inicio

88 Actividades de desarrollo

100 Actividades de cierre

105 Articulación con Educación Tecnológica:
sociedad diaguita

111 Otra alternativa al tema de enseñanza presentado

115 Bibliografía

116 La importancia de incluir situaciones
de lectura y escritura con distintos propósitos

120 Bibliografía consultada

121 Planificar mirando todo el ciclo

123 Propuesta de planificación anual para el ciclo

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

(Basada en la producción colectiva del
Equipo de Conocimiento del Mundo
2016:

Betina Akselrad, Silvina Berenblum,
Elías Buzarquiz, Ariela Grunfeld,
Natalia Lippai, Ana María Manfredini,
Sonia Núñez y Carolina Tamame).

Horario semanal posible

TERCER GRADO

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1 ^º HORA	PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	MATEMÁTICA	PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	PLÁSTICA	CONOCIMIENTO DEL MUNDO
2 ^º HORA					
3 ^º HORA	CONOCIMIENTO DEL MUNDO		INGLÉS		PRÁCTICAS DEL LENGUAJE
4 ^º HORA		ED. FÍSICA	MATEMÁTICA	CONOCIMIENTO DEL MUNDO	MÚSICA
5 ^º HORA	INGLÉS	INGLÉS		EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

¿Quiénes somos? ¿Qué nos proponemos?

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

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

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

El área de Conocimiento del Mundo

En el Primer Ciclo hay dos tareas esenciales e indiscutibles a las que la escuela les suele dar vital importancia: la alfabetización de los niños y el aprendizaje de la numeración y las operaciones matemáticas. Sin embargo, consideramos que es de gran importancia también poder instalar una alfabetización en las diferentes ciencias.

¿Qué queremos decir? Apuntamos a instalar en los primeros grados un tiempo en el que los chicos y chicas tengan un trabajo continuo y progresivo con temas y problemas que les despierten curiosidad; que los ayuden a ampliar su experiencia cultural, que los acerquen a universos diferentes, que los movilicen a preguntarse y a preguntar, a experimentar, a necesitar salir a observar, a leer y a buscar información en diferentes fuentes. Es decir, experiencias que les permitan gradualmente interesarse por conocer el mundo que los rodea. En este sentido, el Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires sostiene:

“El área se propone que a lo largo de los tres años del ciclo los alumnos (...) aprendan a formular preguntas y buscar respuestas; a realizar observaciones y exploraciones cualitativas; (...) a buscar información en fuentes orales y escritas; (...) a trabajar en equipo comentando, compartiendo sus hallazgos, disintiendo

en sus opiniones y respetando las ajenas; (...) a construir criterios compartidos de trabajo y desarrollar actitudes positivas hacia el conocimiento y la vida escolar común” (Diseño Curricular para la Educación primaria. Primer Ciclo p. 157).

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

Volviendo al Diseño Curricular, continúa diciendo: *“Este tipo de organización curricular puede resultar más flexible para la elaboración y el desarrollo de temas de enseñanza ya que facilita la organización del tiempo escolar concentrando trabajo y horas” (Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo p. 157).* Es decir, que se pueden dedicar más horas de clase semanal al desarrollo de un solo tema por vez a lo largo de una secuencia de trabajo.

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

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

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

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

Conocimiento del Mundo y su organización en bloques

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

En el **gráfico n° 1** observamos cómo el Diseño Curricular organiza los contenidos para el área de Conocimiento del Mundo en 6 bloques. Es decir, la organización de los contenidos no sigue una lógica estrictamente areal sino que favorece una mirada compleja del mundo, abordando distintos aspectos que conforman la realidad. Estos bloques permiten reconocer la presencia de las áreas que conforman Conocimiento del Mundo y, a la vez, tener presente qué se espera que los alumnos aprendan a la hora de conocer el mundo del que forman parte.



Gráfico 1 – Bloques de contenidos

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



Gráfico 2 – Relaciones entre contenidos

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

Cómo organizamos el trabajo en el área

La estructura de los contenidos, organizados en los 6 bloques recientemente descritos, permite que en lugar de destinar semanalmente un tiempo para desarrollar contenidos de cada una de las áreas, se pueda abordar un tema por vez (como lo hemos expresado anteriormente) concentrando las horas de clase semanales de Conocimiento del Mundo en el desarrollo de esa temática.

Por otro lado, en la grilla semanal los niños también tienen un tiempo asignado para Educación Tecnológica. Debemos propiciar que en algunos **temas de enseñanza** se pueda organizar el trabajo articulado entre el maestro de grado y el profesor de Educación Tecnológica para que el aprendizaje de los niños se potencie (Ver: el ejemplo dado en la secuencia N° 3 para 3° grado y el ejemplo de cronograma semanal al inicio de este cuadernillo).

Cómo planificar el área

Pensar la planificación anual del grado

“Los temas son concebidos como un recorte de la realidad que se constituye en objeto de estudio escolar y a propósito del cual se articulan contenidos para sus comprensión”.

(Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo p. 161).

Algunos criterios generales

Seleccionar **“temas de enseñanza”** permitirá romper la lógica tradicional del Primer Ciclo de trabajar las áreas por separado. Pueden planificarse temas de enseñanza que aborden más de un bloque.

- Cada **tema de enseñanza** debe desarrollarse a lo largo de un mes, un mes y medio o dos meses por lo cual a lo largo del año serán solo cuatro o cinco. Es preferible que sean pocos temas de enseñanza pero abordados en profundidad y a través de secuencias didácticas.
- Al realizar la planificación anual de un grado solemos considerar el recorrido realizado anteriormente por el grupo. En el caso de nuestra área se hace imprescindible dado que la propuesta curricular es ciclada. Esto permitirá garantizar una selección y secuenciación lógica de los contenidos, evitando repeticiones y desequilibrios de los bloques a lo largo del ciclo.
- Para seleccionar cuatro o cinco **temas de enseñanza** tener en cuenta la posibilidad de que:
 - uno aborde la diversidad de seres vivos en un contexto determinado, priorizando la observación sistemática y el registro de información de una selección acotada de animales o plantas, dejando para otros niveles la enseñanza de complejas clasificaciones taxonómicas;
 - otro tema indague acerca de la organización, un eje de la vida cotidiana, de alguna sociedad del pasado (remoto, lejano o cercano);
 - un tema de enseñanza pueda hacer foco en el reconocimiento de las normas como construcciones sociales en distintos contextos;

- alguna propuesta pueda abordar la diversidad de los materiales mediante situaciones de exploración sistemática en el aula, en el laboratorio o en algún contexto fuera de la escuela;
- una de las secuencias enriquezca los saberes de los alumnos sobre las personas, con relación al conocimiento y cuidado del propio cuerpo, de la salud y de las demás personas, como el respeto por las opiniones propias y de los otros;
- se buscará presentar a los alumnos entornos de aprendizaje en los que se ponga en juego la clarificación de valores a través de verdaderas situaciones de diálogo;
- se favorecerá una aproximación a algún circuito productivo atendiendo a las particularidades de ese proceso productivo desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos;
- al menos uno de los temas de enseñanza se planificará en conjunto con el profesor de Educación Tecnológica.

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

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

“Los bloques dan respuesta a la pregunta: ¿qué es lo que los alumnos tienen que aprender en el ciclo? Sobre la base de estos bloques los docentes formularán temas de enseñanza y, según los contenidos que pretenden enseñar en cada caso, establecerán el recorrido didáctico, que podrá incluir contenidos de más de un bloque”. (Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo p. 160).

Algunas consideraciones para evaluar

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

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

Una propuesta de planificación anual para 3º grado

MARZO-ABRIL-MAYO

JUNIO-JULIO

AGOSTO- SEPTIEMBRE

OCTUBRE-NOVIEMBRE

<p>TEMA DE ENSEÑANZA LA GRAN INMIGRACIÓN</p> <p>BLOQUES</p> <p>-Sociedades y culturas -El cuidado de uno mismo y de los otros</p>	<p>TEMA DE ENSEÑANZA LA GRAN INMIGRACIÓN</p> <p>BLOQUES</p> <p>-Los fenómenos naturales -Trabajos y técnicas</p>	<p>TEMA DE ENSEÑANZA LA GRAN INMIGRACIÓN</p> <p>BLOQUES</p> <p>-Pasado y presente -Trabajos y técnicas</p>	<p>TEMA DE ENSEÑANZA LA GRAN INMIGRACIÓN</p> <p>BLOQUES</p> <p>-Los fenómenos naturales -Pasado y presente</p>
<p>IDEAS BÁSICAS</p> <p>SyC- En las sociedades conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses y orígenes, que satisfacen necesidades básicas de acuerdo con su cultura y con sus posibilidades.</p> <p>SyC- Todas las personas tienen derechos que deben ser respetados. Estos se especifican, por ejemplo en la Declaración de los Derechos Humanos, en la Declaración de los Derechos del Niño, en la Constitución y la legislación de cada país.</p> <p>SyC- Los conflictos de la vida común se resuelven de una manera más justa a través de mecanismos democráticos que incluyen intereses legítimos de todos los involucrados.</p> <p>Cuyo - Las condiciones de vida forman parte de la salud en tanto influyen en el modo en que crecen y se desarrollan las personas</p>	<p>IDEAS BÁSICAS</p> <p>FN- Muchos materiales sólidos se vuelven líquidos cuando se calientan. Muchos materiales líquidos se vuelven sólidos cuando se enfrían.</p> <p>TYT- Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones utilizando una gran variedad de materiales</p>	<p>IDEAS BÁSICAS</p> <p>PyP- En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política.</p> <p>PyP- A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales, se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano y en el pasado cercano.</p> <p>PyP- Las formas de hacer las cosas cambian a través del tiempo. En cada momento histórico coexisten elementos que fueron creados en distintas épocas.</p> <p>TYT- Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones usando una gran variedad de materiales.</p> <p>TYT- Las herramientas prolongan o transforman las acciones de las personas, facilitando las tareas.</p>	<p>IDEAS BÁSICAS</p> <p>FN- Al observar el cielo a lo largo de un período, se pueden reconocer algunos cambios y también algunas permanencias.</p> <p>FN- El Sistema Solar está formado por el Sol, los planetas y otros astros. La Tierra es uno de los planetas del Sistema Solar.</p> <p>PyP- En todos los tiempos, las sociedades elaboraron y transmitieron relatos para explicar el origen del mundo, su propio origen y el origen de las cosas.</p>
<p>SALIDAS</p> <p>Para esta propuesta se podría visitar el Museo de la inmigración, el Museo Monte Piedad del Banco Ciudad de Bs. As. y también realizar una visita al Barrio de la boca y observar los conventillos.</p>	<p>SALIDAS</p> <p>Se propone abordar la elaboración de un producto como bombones, velas, jabones o helados obteniendo información de contextos que se puedan visitar como escuelas de cocina, talleres artesanales, comercios o fábricas.</p>	<p>SALIDAS</p> <p>Entre las opciones posibles se sugiere visitar el Museo Etnográfico Juan B. Ambrosetti o el Museo del Hombre.</p>	<p>SALIDAS</p> <p>Enriquece esta propuesta la posibilidad de concurrir al Planetario de la CABA o a la Asociación Amigos de la Astronomía.</p>

Secuencia para 3° grado

“La vida cotidiana en dos pueblos originarios: la sociedad wichi y una aldea diaguita”¹

Algunas sociedades se organizan y desarrollan a partir de las prácticas agrícolas y de la cría de animales. En otras, en cambio, su subsistencia se basa en la recolección, la caza y la pesca fundamentalmente.

Esta es una propuesta de articulación entre las áreas de **Ciencias Sociales** y **Educación Tecnológica**². Para analizar la vida cotidiana de estas sociedades nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo es la vida cotidiana en estas comunidades?
- ¿Cómo se organiza cada sociedad para proveerse de alimentos y distribuirlos?
- ¿Cómo se distribuye el poder en cada una?
- ¿Qué manifestaciones culturales sostienen?
- ¿Qué tareas comunitarias realizan? ¿Cómo se distribuyen dichas tareas?
- ¿Qué diferencias y similitudes se pueden establecer entre las sociedades estudiadas?
- ¿Qué procesos realizan?
- ¿Qué objetos y productos fabrican? ¿Para qué los producen? ¿Qué materiales transforman? ¿Dónde y cómo los obtienen? ¿Cómo son las técnicas empleadas?
- ¿Cómo transmiten su saber hacer a través de las generaciones?



¹ Seleccionamos estos pueblos en particular porque facilitan la comparación entre pueblos cazadores/ recolectores y pueblos agricultores. O sea que estas sociedades muestran distintos modos de organización tal como lo expresa la Idea Básica del Diseño Curricular y las sugerencias de los alcances de contenido. Sin embargo, pueden elegirse otros pueblos siempre y cuando sostengan estas diferencias que permiten enriquecer la comparación entre los mismos.

² Si bien al trabajar el área Conocimiento del Mundo no es necesario discriminar entre propuestas de cada una de las áreas, en este caso consideramos necesario plantear de manera diferenciada las actividades que va a desarrollar el docente de grado desde las Ciencias Sociales de aquellas que desarrollará el docente de Educación Tecnológica.

Desde las Ciencias Sociales: Se buscará analizar las formas de vida y organización social de dos sociedades. Una, que se desarrolla a partir de prácticas agrícolas y cría de animales; y otra, cuya subsistencia se basa en la recolección, la caza y la pesca fundamentalmente. También apunta a abordar los modos a través de los cuales se puede conocer el pasado: análisis de documentos, de testimonios, de crónicas y de restos materiales.

Desde Educación Tecnológica: Se buscará analizar algunas de las tecnologías originarias desarrolladas por estos pueblos en relación a su vida cotidiana, sus necesidades y posibilidades técnicas, así como también los materiales que emplean.

CONTENIDOS:

BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	ALCANCES DE CONTENIDOS
<p>PASADO Y PRESENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En distintos momentos del pasado vivieron personas que construyeron sociedades organizando de distinto modo la economía, la cultura, las relaciones sociales, la política. • A través del análisis de documentos, testimonios, crónicas y de restos materiales, se puede conocer cómo vivieron distintas personas y grupos sociales en el pasado lejano y en el pasado cercano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de aspectos de la vida de las personas en por lo menos dos sociedades aborígenes preeuropeas de: cazadores, recolectores, agricultores, pastores (por ejemplo: yamanas, guaraníes, diaguitas, tehuelches, tobas, huarpes, mapuches). • Comparación de las formas de abastecerse de alimentos, agua y combustible, de utilizar herramientas y utensilios, de conservar y cocinar los alimentos en relación con los recursos naturales valorados y los conocimientos y herramientas disponibles. • Identificación de las formas de organización social y política y sus manifestaciones, a partir de la lectura de libros o capítulos de libros ilustrados (por ejemplo: cómo eran las viviendas en las aldeas campamentos y cómo se vivía en ellas, el modo de cuidar a niños y ancianos, de organizar la familia, de curar las enfermedades, de hacer la guerra, de gobernar, de contar, de escribir, de vestirse, de intercambiar). • Formulación de preguntas acerca de los objetos de una cultura exhibidos en un museo. • Establecimiento de conjeturas acerca de la relación entre esos objetos y la forma de vida de esa sociedad. • Reconocimiento de la posibilidad de conocer aspectos de las sociedades aborígenes preeuropeas a través del análisis de restos materiales presentes en el registro arqueológico.

	<ul style="list-style-type: none"> • Las formas de hacer las cosas cambian a través del tiempo. En cada momento histórico coexisten elementos que fueron creados en distintas épocas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localización de las sociedades estudiadas en mapas y utilización de referencias y términos temporales. • Análisis de situaciones en las que persisten modos de hacer las cosas similares a los del pasado.
TRABAJOS Y TÉCNICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Las personas crean distintas clases de técnicas para dar forma a los objetos y realizar construcciones usando una gran variedad de materiales. • Las herramientas prolongan o transforman las acciones de las personas, facilitando las tareas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de las posibilidades y los usos de las técnicas de entrelazado de fibras (por ejemplo: “tejido”, “anudado”). • Observación, exploración y comparación de las características de los materiales que permiten el uso de dichas técnicas: rigidez o flexibilidad; permeabilidad, fragilidad, dureza (por ejemplo: comparar la flexibilidad entre hilos de diferentes materiales y las hojas de palmera, tallos de mimbre o el cáñamo). • Establecimiento de relaciones entre las modificaciones producidas sobre los materiales y las acciones realizadas sobre ellos durante un proceso de producción. • Identificación de las características de las herramientas empleadas, de los conocimientos y las habilidades puestas en juego al hacer las producciones. • Establecimiento de relaciones entre la forma de la herramienta, la forma de manejo (acciones empleadas) y la función que cumple. • Selección y construcción de herramientas adecuadas para la resolución de situaciones.

Hoja de ruta de la secuencia

<p>Actividad 1: ¿Qué saben los chicos sobre los pueblos originarios?</p> <p>El propósito de esta actividad es presentar el tema sobre el que trabajaremos para recabar ideas y saberes de los alumnos.</p>
<p>Actividad 2: ¿Todos los pueblos originarios eran iguales?</p> <p>Esta actividad intenta introducir la necesidad de conocer la diversidad de formas de vida de los pueblos originarios.</p>
<p>Actividad 3: La vida cotidiana de una sociedad wichi en la actualidad</p> <p>Esta actividad apunta a comenzar a conocer la forma de vida actual de uno de los pueblos a estudiar, los wichis a través de algunas imágenes y relatos.</p>

<p>Actividad 4: ¿Cómo vivían los wichis antes de la llegada de los españoles a América?</p> <p>Esta actividad apunta a caracterizar cómo era la forma de vida de los wichis hace más de 500 años y su relación con la forma de vida actual de esa misma comunidad.</p> <p><i>* Aquí se sugiere desarrollar una articulación con Educación Tecnológica.</i></p>
<p>Actividad 5: ¿Quiénes eran los diaguitas? ¿Dónde vivían?</p> <p>Esta actividad tiene como propósito acercar las primeras ideas sobre otro grupo de aborígenes que presenta una organización social muy diferente a los wichis: los Diaguitas. Grupo formado por distintas comunidades aborígenes que viven en el noroeste de nuestro país.</p>
<p>Actividad 6: ¿Qué comían los diaguitas?</p> <p>La siguiente actividad tiene el propósito de analizar el tipo de alimentación que tenían los diaguitas y a partir de allí dejar planteado el interrogante sobre el modo de obtención de estos alimentos.</p>
<p>Actividad 7: ¿Cómo se modifica el espacio para producir?</p> <p>A partir de las siguientes actividades nos proponemos analizar el modo de obtención de los alimentos, su producción, la modificación del ambiente que se realiza y la organización de la sociedad que la actividad agrícola requiere.</p> <p><i>* Aquí se sugiere nuevamente una articulación con Educación Tecnológica.</i></p>
<p>Actividad 8: Caravanas para el intercambio</p> <p>A partir de las siguientes actividades nos proponemos analizar el intercambio que realizaban los diaguitas entre las diferentes regiones. Y el uso que hacían de las llamas, animales que criaban para el transporte y la obtención de lana.</p>
<p>Actividad 9: Cierre de la secuencia</p> <p>El cierre de la propuesta implica poder dar cuenta del recorrido realizado, a la vez que permite que los alumnos vuelvan sobre sus producciones y experiencias transitadas.</p>

Articulación con Educación Tecnológica: sociedad wichi

<p>Actividad “A”: ¿Qué técnicas utilizan estos pueblos?</p> <p>El propósito de esta actividad es que los chicos se aproximen a la idea de actividad mediada, reconociendo que las herramientas prolongan o facilitan las tareas. A su vez, es importante que establezcan relaciones entre el tipo de actividad y las características de las herramientas fabricadas a través del análisis funcional de las mismas. (Relaciones tales como forma y función de las diferentes partes de la herramienta y materiales con los que están construidas). Este análisis permitirá a su vez preguntarse respecto al proceso de construcción/fabricación de dichas herramientas en función de los recursos disponibles en el contexto de estudio.</p>
<p>Actividad “B”: El proceso de producción textil de los wichis</p> <p>El propósito de esta actividad es que los niños y niñas conozcan el proceso de producción artesanal que utilizan los wichis, desde la recolección de la planta de chaguar, hasta la fabricación del hilo y su posterior tejido para la conformación de objetos. El análisis del proceso debería permitirles a los niños reconocer que para transformar ciertos insumos materiales en un producto, se requiere de diferentes “pasos” o “tareas” ordenadas secuencialmente y que cada una de estas tareas requiere determinadas técnicas (conocimientos, procedimientos, medios técnicos).</p>
<p>Actividad “C”: Resolver una situación problemática</p> <p>El análisis y la experimentación del proceso tienen como propósito que los niños y niñas comiencen a establecer algunas relaciones entre el tipo de materiales que se transforman (sus propiedades) y las técnicas utilizadas (hilado, anudado, entrelazado, tejido). La resolución de problemas de diseño tiene como propósito que los niños pongan en juego sus saberes, desarrollen ciertas capacidades características del pensamiento técnico, y participen de una de las actividades principales de la construcción del conocimiento tecnológico.</p>

Articulación con Educación Tecnológica: sociedad diaguita

<p>Actividad “D”: ¿Qué técnicas utilizan estos pueblos?</p> <p>El propósito de esta actividad es que los chicos conozcan las técnicas de producción textil de los diaguitas, para más adelante establecer comparaciones y analogías con el proceso de producción textil de los wichis, y así aproximarse a la idea de que a materiales que tienen propiedades semejantes, se les puede aplicar la misma técnica de transformación y conformación.</p>
<p>Actividad “E”: El proceso de producción textil de los diaguitas</p> <p>La modelización del proceso a través de diagramas, permite la comparación de diferentes procesos y facilita el establecimiento de semejanzas y diferencias.</p>
<p>Actividad “F”: Experimentando el proceso del hilado</p> <p>El propósito de esta actividad es que los niños experimenten la transformación del vellón en hilo y reflexionen sobre las acciones necesarias, los conocimientos y habilidades puestas en juego y la posibilidad de utilizar herramientas para facilitar la tarea.</p>
<p>Actividad “G”: Cierre de la secuencia</p> <p>Se propone la comparación de diagramas de proceso a partir del estudio de ambas comunidades, que permitan sistematizar las nociones construidas, analizando algunas de las principales tareas y en cada caso el material que se transforma y las técnicas utilizadas.</p>

Actividades de inicio

Ciencias Sociales

1. ¿Qué saben los chicos sobre los pueblos originarios?

El propósito de esta actividad es presentar el tema sobre el que trabajaremos para recabar ideas y saberes de los alumnos.

Para dar inicio a esta secuencia, sugerimos realizar algunas preguntas a los chicos para indagar qué saben acerca de los pueblos originarios, por ejemplo: *Antes de la llegada de los españoles a América, ¿quiénes vivían en estas tierras? ¿Cómo era su vida? ¿Eran todos iguales, hacían lo mismo? ¿Qué hacían? ¿De qué se alimentaban? ¿Cómo se proveían de alimentos? ¿O sea cómo hacían para conseguir o producir su alimento? ¿Cómo se organizaban y distribuían las tareas? ¿Cómo eran sus viviendas? ¿Cómo se vestían?*

A partir de lo que los chicos van diciendo y/o preguntando, resulta fundamental llevar un registro escrito que sea capaz de organizar las ideas de los chicos y chicas; un registro que tenga en cuenta si reconocen características específicas de los pueblos originarios, si consideran que no hay diferencias entre los mismos, si los perciben como un grupo homogéneo, o si tienen ideas estereotipadas, entre otras cosas. Es un buen momento para escuchar, tomar nota, dar la palabra a todos los estudiantes

del grado y poner en discusión algunas ideas, sin dar respuestas ni opiniones ante las expresiones de los niños. De este modo podrán surgir interrogantes, cuestiones a revisar, ideas que tendrán que reformular. Pero, para esto suceda, se realizarán diversas actividades y se brindará información a lo largo de toda la secuencia de modo que los alumnos puedan ir construyendo el conocimiento acerca de los pueblos originarios de manera más precisa y sistemática.

En esta instancia también resulta interesante proponerles que dibujen cómo sería un día, en un grupo de aborígenes, tal y como ellos creen que vivían antes de la llegada de los españoles a América. Esta actividad puede realizarse en forma individual o en parejas. Una vez que hayan terminado los dibujos, se comparte lo que ha elaborado cada uno, se intercambian ideas acerca de las formas de vida que ellos conocen.

Les recomendamos que todas las ideas y preguntas que los chicos enuncien se vayan registrando en un afiche, teniendo en cuenta lo expresado anteriormente. Este registro permitirá volver sobre aquellas ideas para reponer información, trabajar aquellas cuestiones confusas y revisar aquellas que entren en contradicción con la información que brinden las fuentes históricas. Las diversas fuentes de información que trabajaremos en las siguientes actividades permitirán contrastar y enriquecer aquellas ideas iniciales.

Actividades de desarrollo

2. ¿Todos los pueblos originarios eran iguales?

Esta actividad intenta introducir la necesidad de conocer la diversidad de formas de vida de los pueblos originarios.

Partiendo del interrogante: **¿Todos los pueblos originarios eran iguales?**, esta actividad busca recuperar algunas de las ideas que los chicos expresaron anteriormente. Para dar respuesta a este interrogante se brindará información a través de diversas fuentes, como la que aportamos a continuación, y a medida que se aborda cada una, las iremos contrastando con aquellas ideas iniciales.

PRIMER MOMENTO:

Podemos presentar un texto como el siguiente y realizar un intercambio a partir de su lectura.

Distintas maneras de vivir..

Algunos pueblos viven de una manera y otros pueblos de otra.

Algunos comen la comida cruda y otros, cocida; algunos se sientan en el suelo y otros, en sillas; algunos construyen sus casas con ladrillos, otros con maderas, otros con ramas.

El modo que tiene un pueblo de construir su casa, el modo de cazar o de cultivar, el modo de comer o de bailar, o de organizar la familia, los modelos de herramientas, las vasijas, las ropas que usan, los cuentos que cuentan, las creencias que tienen, el lenguaje que usan... todo eso es la cultura de un pueblo, su manera de vivir en el mundo.

Es importante entender que en el mundo hay muchos pueblos y muchas culturas; que a lo largo de la historia distintas sociedades elaboraron distintas maneras de vivir el mundo. Si lo entendemos bien, no vamos a cometer el error de creer que la única cultura que “vale” es la nuestra.

Romero, Luis Alberto y Montes, Graciela. Fragmento extraído de *Así empezó nuestra historia*. Tomo 1. Colección Una Historia Argentina. Ed. Colihue

SEGUNDO MOMENTO:

Manteniendo el mismo interrogante inicial: ***¿Todos los pueblos originarios eran iguales?***, les sugerimos presentar el siguiente fragmento del video “Indígenas de la Argentina. Parte 3”: <https://www.youtube.com/watch?v=FID0IKg65Ok>

Después del video, sería interesante que los chicos intercambien comentarios dirigidos a dar respuesta a ese interrogante, enriqueciendo las ideas surgidas a partir del texto anterior. Pueden seleccionar algunos fragmentos del video como ejemplos de las diversas formas de vida de estos pueblos. Es importante que tengamos en cuenta que en este documental se presentan a los pueblos originarios en la actualidad. Si bien estas primeras actividades están focalizadas en las características de los wichis en el presente, más adelante se irán incorporando otras actividades que apuntan a reconocer las características de este pueblo en el pasado, antes de la llegada de los colonizadores españoles a América.

Resulta relevante considerar que, al comparar el pasado con el presente, es necesario hacerlo sobre el mismo pueblo. Al comparar a los wichis del pasado con los que viven en la actualidad, se pueden observar algunas costumbres y formas de vida que conservan y otras que han cambiado. Sin embargo, la comparación se vuelve banal o poco significativa cuando se compara a un pueblo originario del pasado con la forma de vida urbana de los habitantes de la Ciudad de Buenos Aires.

3. La vida cotidiana de una sociedad wichi en la actualidad

Esta actividad apunta a comenzar a conocer la forma de vida actual de uno de los pueblos a estudiar, los Wichis a través de algunas imágenes y relatos

PRIMER MOMENTO:

Les sugerimos presentar a los niños un material muy valioso, un libro que se encuentra en la mayoría de las bibliotecas escolares: *Te contamos de nosotros*³. De este libro, pueden seleccionar algunos dibujos realizados por niños de la comunidad wichi en la actualidad, que dan cuenta de sus propias formas de vida, ya que está narrado por ellos mismos. También se puede incluir la lectura de algunos relatos. En este libro se recupera la forma de vida cotidiana de diversos pueblos de Salta, entre ellos los wichis, así como también se indaga en las costumbres de sus antepasados.

SEGUNDO MOMENTO:

Es interesante también preguntarse por el origen de los nombres de esta comunidad. Para todas las sociedades los nombres tienen algún sentido e historia. En el caso de estos pueblos es muy valioso abordar este tema ya que es bien distinto el nombre que cada comunidad se ha dado, respecto del que le han puesto luego los conquistadores. En este caso, uno de los textos de *Te contamos de nosotros* da cuenta del significado del nombre del pueblo. Dicha lectura puede realizarse a partir del planteo del siguiente interrogante: “¿Qué significa Wichi?, ¿Los nombres de los pueblos tienen un significado? ¿Por qué se llaman de ese modo? ¿Hay algo que les permita identificarlos?”.

4. ¿Cómo vivían los wichis antes de la llegada de los españoles a América?

Esta actividad apunta a caracterizar cómo era la forma de vida de los Wichis hace más de 500 años y su relación con la forma de vida actual de esa misma comunidad

PRIMER MOMENTO:

Nuevamente resulta conveniente partir de algunos interrogantes o volver sobre las ideas expresadas por los chicos en la actividad de inicio:

¿Cómo habrá sido, hace más de 500 años, la vida de este pueblo cuando todavía no habían llegado los españoles colonizadores? Podemos focalizar en algún aspecto, por ejemplo: ¿Cómo hacían para proveerse de alimentos? ¿Cómo se organizaban para obtenerlos?

Para dar respuesta a este interrogante, comenzamos a ofrecer información a partir de diversas lecturas y de la observación de imágenes. Les sugerimos algunos fragmentos del libro de M. Ángel Palermo, *La otra historia*, a partir de los cuales se podría elaborar un texto propio adaptado⁴. He aquí un ejemplo:

³ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organismo de Derechos Humanos Cháguar. *Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños, un libro de chicos para chicos*. 2003.

⁴ También el docente puede elaborar un relato propio a partir de esta fuente de información. Las narraciones en primera persona resultan muy empáticas para los niños. A partir de esos relatos, también pueden analizarse las mismas cuestiones.

Territorios

Estos pueblos eran nómades que, divididos en pequeños grupos, se mudaban según las épocas del año buscando lugares para cazar, pescar o juntar plantas silvestres. Sus recorridos no eran caprichosos, porque aunque podían ir lejísimo por la guerra o para buscar ganado, vivían en territorios bien determinados. (p. 8)

Vivir del monte y del río

Tradicionalmente estos indígenas se mantenían con lo que ofrecía el monte y los ríos...

El verano era el tiempo de juntar frutos y semillas silvestres; y el otoño, temporada de pesca, porque grandes cardúmenes de sábalos remontaban los ríos. Invierno y comienzo de la primavera eran las épocas de escasez y, en años malos de hambre, había pocos frutos y peces, y solo quedaban la caza (que se hacía todo el año) o recurrir a lo que tuvieran guardado. (p. 11)

Bichos del campo y la costa

Gran cantidad de animales servían para comer. Entre los más grandes, había dos tipos de ciervo: el de “las pampas” y el de “los pantanos”. Eran muy buscados por su carne y su tuétano. También sus parientas –distintas especies de corzuelas o guazunchos– daban carne y cada tanto un tapir servía de almuerzo, pero más frecuente era que cayeran carpinchos, nutrias, conejos chaquenses (parecidos a las maras o liebres patagónicas)

Peces

Las redes de pesca eran –y son todavía– de un modelo típico chaquense: dos palos cruzados en tijera hacia una punta permiten que un solo hombre las mantenga abiertas para colar el agua. La pesca con arco y flecha exige más cancha, para descubrir por pequeños movimientos del agua por dónde pasa un pez (son ríos muy barrosos que no dejan ver) y, después, para pegarles un flechazo. El pescado ensartado se junta con un arpón (hoy llamado “fija”). (p. 14)

A juntar en el monte

La recolección era trabajo de mujeres, que para esto salían con grandes bolsas y unos palos de entre un metro y un metro y medio de largo, con una punta achatada, que les servían tanto para escarbar buscando raíces como para bajar frutas de las ramas altas.

Pero había otra recolección muy importante hecha por hombres: la de la miel, pues aprovechaban por los menos quince especies de avispas meleras. Algunas tienen colmenas colgantes, así que era cosa de hacer humo para ahuyentarlas y hacerlas inofensivas y después bajar los nidos. Otras avispas hacen su colmena en huecos de los árboles, de modo que el que los buscaba debía trepar y agrandar el agujero con un hacha para meter la mano y sacar los panales. (p. 14)

Luego de una primera lectura y comentario sobre el texto, les recomendamos que promuevan la posibilidad de registro o de algún tipo de escritura que les permita dar cuenta de lo que van aprendiendo a medida que leen, observan y analizan las fuentes. Por ejemplo, hacer listas de las actividades que realizaban en verano y en invierno para proveerse de alimentos. También pueden organizar en un cuadro de doble entrada, las tareas de las mujeres y de los hombres.

También la lectura de textos como el siguiente, permite proponer breves dramatizaciones:

Bichos del campo y la costa

Había varios métodos de caza. Algunos salían solos, se camuflaban con ramas y pasto y, arco y flecha en mano y, hechos una parva andante, se acercaban con disimulo a sus víctimas hasta tenerlas a tiro. Otros preferían poner trampas que soltaban pesados troncos sobre los animales, o los encerraban en cajas de madera si eran bichos chicos. Pero muchas veces los jinetes salían a cazar en grupo. Armaban un círculo y a la voz de mando del jefe empezaban a juntarse arreando para el medio a los animales, que eran atrapados con boleadoras o muertos con garrotes que sabían tirar lejos.

Otro método era armar corrales de ramas en un claro del monte y espantar a los bichos para que corrieran hasta allí y quedaran encerrados, de manera de poder sacrificarlos con tranquilidad... (p. 12 y 13)

SEGUNDO MOMENTO:

Sería valioso ofrecer algunas fotografías de los wichis en la actualidad que den cuenta de algunas de las actividades que sostienen desde el pasado y los dibujos que realizaron los chicos de la comunidad wichi, presentes en el libro *Te contamos de nosotros*, ya mencionado anteriormente.

A partir de las imágenes que observan y la lectura del texto anterior, los chicos podrían escribir algunas oraciones para contar lo que encuentren de parecido y diferente entre el pasado y el presente de los wichis en cuanto a la forma de obtener los alimentos. Es posible volver a plantear algunos interrogantes a partir de la información que surge de los textos y las imágenes. Por ejemplo:

Con respecto a la pesca: ¿Cómo eran las redes que usaban para pescar? ¿Cómo y quiénes las fabricaban? ¿Cómo era esa actividad? ¿Quiénes la hacían?

Con respecto a los tejidos en los telares: ¿Cómo eran las fibras que usaban para tejer? ¿De qué estaban hechas? ¿Quiénes tejían? ¿Qué tipo de prendas tejían?

Las respuesta a estos interrogantes podrán darse a partir de las actividades desarrolladas en las clases de **EDUCACIÓN TECNOLÓGICA**⁵.

5. ¿Quiénes eran los diaguitas? ¿Dónde vivían?

Esta actividad tiene como propósito acercar las primeras ideas sobre otro grupo de aborígenes que presenta una organización social muy diferente a los Wichis: los Diaguitas. Grupo formado por distintas comunidades aborígenes que viven en el noroeste de nuestro país.

PRIMER MOMENTO:

Les sugerimos presentar algunas imágenes de las zonas donde habitaban los pueblos diaguitas y contarles a los chicos qué otros pueblos originarios vivían en lugares como esos. Pueden primero proponerles que describan esos lugares, que cuenten lo que observan. Proponemos seleccionar imágenes variadas que permitan reconocer lugares áridos, con montañas y vegetación escasa, y otros con vegetación más abundante, los valles y quebradas.



Una vez realizada la descripción de las imágenes, se plantea las siguientes preguntas: *¿Cómo harían estos pueblos para obtener su alimento y organizar su vida cotidiana en estos lugares? ¿Lo harán del mismo modo que los wichis?* Proponemos recoger las primeras ideas que vayan surgiendo a partir de esto.

⁵ Es esperable que puedan establecerse acuerdos entre los maestros del grado y los profesores de Educación Tecnológica, para poder abordar las actividades propuestas desde las perspectivas de ambas áreas.

SEGUNDO MOMENTO:

Luego, se ofrecen diversas fuentes para obtener información y comenzar a buscar respuestas a dichos interrogantes. Se puede proponer, por ejemplo, la lectura de algunos textos. O armar un texto informativo a partir de los siguientes fragmentos:

Según dicen los que saben, fueron los incas del Perú quienes llamaron “diaguitas” –es decir, “serranos”– a la mayoría de los indígenas del Noroeste argentino. Y “serranos” fue un buen nombre, porque eran gente de las sierras y las montañas, de los valles y quebradas (que son como vallecitos angostos) de esas serranías que se encuentran a una buena altura sobre el nivel del mar: entre 1000 y 3000 metros.

El territorio diaguita era muy grande, abarcaba el centro de lo que son hoy las provincias de Jujuy y Salta, el Este de Catamarca, el Oeste de Tucumán y toda la Rioja...

Los lugares donde habitaban se caracterizan por la poca lluvia y, justamente por eso, por la abundancia de cactus –especialmente cardones, en forma de candelabro–, bastantes arbustos secos y, en lugares más bajos, árboles de madera dura como el algarrobo y el chañar. Además entre las montañas, hay valles llenos de verdor. Grandes calores en verano y mucho frío durante el invierno –cuanto más arriba en la montaña, peor–.

M. Ángel Palermo, *La otra Historia*, “Los diaguitas”, Libros del Quirquincho

En realidad, diaguita es una forma general de llamar a muchísimos grupos que eran tan independientes entre sí como para tener cada uno su propio jefe, su territorio y un nombre que lo identificara. Diaguitas eran los quilmes, cafayates, yocaviles, capayanes, andalgalaes, amaichas, guachipas, malfines, acalianes y muchos otros. Las relaciones entre ellos estaban marcadas por encuentros y desencuentros.

***Diaguitas. Gente Americana.* AZ editora y M. Ángel Palermo, *La otra Historia*, “Los diaguitas”, Libros del Quirquincho**

Les sugerimos que acompañen la lectura del texto con un mapa físico-político que permita localizar las zonas que se mencionan en el texto, pero también para observar cómo se representan los espacios que han observado en las fotografías, el relieve y los cursos de agua⁶.

⁶ Es muy importante señalar que el territorio representado en el mapa de la República Argentina corresponde a la actualidad y que, en la época a la que hacemos referencia, no existían los límites, los pueblos se distribuían en el territorio pero no estaban definidos los límites nacionales ni provinciales.

Una vez leído el texto, es conveniente volver a observar las imágenes anteriores y que los chicos puedan describir las características de esos lugares, ahora enriquecidos a partir de la lectura. Por ejemplo, si los chicos dicen que en esas zonas no hay árboles o que está seco, pueden buscar en el texto algún párrafo o una oración donde se mencionen esas características.

6. ¿Qué comían los diaguitas?

La siguiente actividad tiene el propósito de analizar el tipo de alimentación que tenían los diaguitas y a partir de allí dejar planteado el interrogante sobre el modo de obtención de estos alimentos.

Para dar respuesta a esta pregunta podemos elaborar un relato ficcional, tomando información certera de fuentes históricas. En este caso les presentamos un relato recreado a partir de *Diaguitas. Gente Americana*, de AZ editora y “Los Diaguitas”, en *La otra historia*, de Miguel Ángel Palermo, Libros del Quirquincho. También acompañamos con imágenes y epígrafes que van complementando y enriqueciendo la historia ficcional, narrada por una niña diaguita. A partir de la lectura del relato y la observación de las imágenes, se puede proponer a los niños que describan el tipo de alimentación que tenían los diaguitas y luego plantear la pregunta de cómo harían para obtener ese alimento en esa región.

Relato Ficcional:

Aklla, una niña diaguita

Hola, me llamo Aklla, esta mañana me levanté bien tempranito. Hacía mucho frío, pero el sol se estaba asomando desde el cerro.

Mi padre se estaba yendo como todas las mañanas a trabajar al campo. Es difícil subir esas montañas para preparar el terreno para el cultivo. Pero todos los hombres del pueblo hacen lo mismo. Y así todo el pueblo puede alimentarse con lo que los hombres producen. Allí cultivan maíz, pero cerca de las casas también cultivan porotos, ajíes y zapallos.

Los vecinos de las casas más altas siembran papas y quínoa. La quínoa es una planta muy nutritiva que no necesita mucho cuidado y que crece en difíciles condiciones ambientales. Es muy resistente a los fríos helados de las altas montañas. Sus granos los podemos comer en guisos. A mí me encantan. Las papas pueden guardarse por mucho tiempo porque en mi pueblo se las deja secar al sol y así se conservan y no se ponen feas. Pero eso no es lo único que comemos,



yo me levanto temprano, porque voy a ayudar a mi mamá y a las otras vecinas del pueblo a recoger algunos frutos silvestres. Son esas plantas que crecen sin que nosotros las plantemos ni las cuidemos. Crecen solitas. A mí me encanta juntar las vainas de la algarroba. Mi mamá hace harina con las semillitas y con esto hacen un pan muy rico. Ese árbol es muy importante para nosotros porque con él se hacen muchas cosas. Por ejemplo, mi papá usa la madera para fabricar postes y también los platos que usamos para servir la comida. También la usamos para hacer leña y prender el fuego.

Estas son las vainas de algarroba, con ellas también se fabrica una bebida, que suele tomar la gente grande del pueblo. Y este es el árbol, ¿vieron qué vistoso? Este es un mortero que usa mi mamá para moler el maíz y la algarroba. Así se hacen las harinas.

Estos morteros, que están en las piedras más grandes, los usan varias mujeres de mi pueblo, con él pueden moler las semillas mientras charlan y charlan.

Pero nosotros no somos solo vegetarianos, no, de ninguna manera. También mi papá y los demás hombres, cada vez que van a la montaña a cuidar los cultivos, llevan arcos, flechas y algunas boleadoras, y cazan algunos animales que luego traen para las casas. Algunos de esos animales son: guanacos, ñandúes y algunas aves de la zona.



7. ¿Cómo se modifica el espacio para producir?

A partir de las siguientes actividades, nos proponemos analizar el modo de obtención de los alimentos, su producción, la modificación del ambiente que implica esa producción y la organización de la sociedad que la actividad agrícola requiere.

PRIMER MOMENTO:

En la actividad anterior se trabajó a partir de un relato, esto nos da pie para plantear cómo hacían en esa zona para cultivar la tierra. Qué actividades debían hacer para lograr cultivar en esas montañas y con un clima seco. Las ideas que surjan de este intercambio, nuevamente se podrán registrar en el “afiche de ideas”.

Les proponemos, entonces, partir del análisis de imágenes para que puedan observar el grado de transformación del ambiente a partir de la actividad agrícola. Al observar las siguientes imágenes (las dos primeras fotografías) sugerimos plantear los siguientes interrogantes:



- *¿Cómo se han transformado las montañas?*
- *¿En cuál de las imágenes se observan zonas de cultivo? ¿Cómo se dieron cuenta?*
- *¿Qué habrán hecho los diaguitas para lograr esa transformación?*



Al observar un dibujo como el siguiente, pueden empezar a dar respuestas a algunas de esas preguntas, y también pueden agregarse algunos interrogantes más:



- *¿Qué estarían haciendo las personas que están representadas en el dibujo?*
- *¿Qué habrá entre los caminos de piedras? ¿Cuáles de los elementos que se observan en la imagen permitirán que crezcan las plantas que cultivan?*

Dibujo tomado de “Los Diaguitas”, en *La otra historia*. Miguel Ángel Palermo.

SEGUNDO MOMENTO:

A continuación se podrá ofrecer la lectura de un texto informativo como el siguiente, para seguir encontrando respuestas a los interrogantes planteados. Esta lectura se puede acompañar con algunos esquemas y nuevas imágenes que ayuden a completar las descripciones y explicaciones que se presentan en el texto.

Producir con mucho ingenio

La mayor parte de la comida de los diaguitas se conseguía con la agricultura. Pero como muchas partes del Noroeste son más bien áridas, porque llueve

poco y son lugares altos de montaña, cultivar no solo era cuestión de revolear semillas y esperar a que crecieran los choclos. Aquí, ser agricultor exigía en muchos casos manejar una técnica complicada y eficaz modificando en parte la naturaleza.

Primer problema: poca lluvia. Segundo problema: necesidad de cultivar en laderas de montañas, que: a) son inclinadas (si no, serían unas montañas rarísimas), y b) su declive, cuando llueve, hace que el agua caída baje con demasiada fuerza, arrasando lo que se siembre o tapándolo con piedras y tierra. Soluciones: construir acequias de riego y también terrazas o andenes de cultivo, como se hacía en muchas partes de los Andes y en otras regiones montañosas del mundo para contrarrestar la inclinación del terreno. Además, cuando era posible, también sembraban en los valles más bajos, regados por los ríos o arroyos.

M. Ángel Palermo, *La otra Historia*, “Los diaguitas”, Libros del Quirquincho

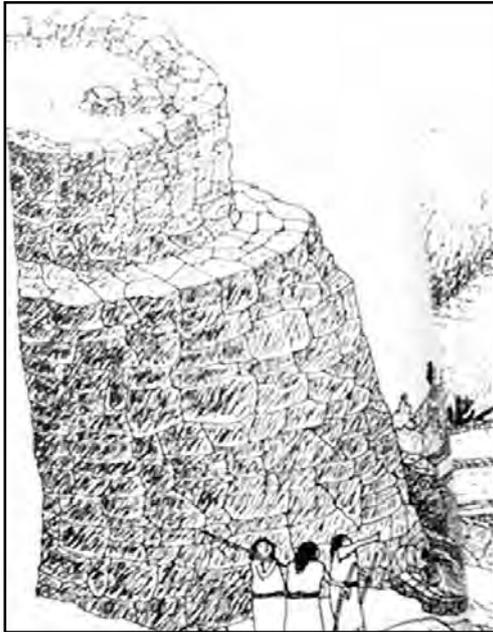
A partir de la lectura, y después de haber promovido algunos intercambios orales, se sugiere proponer diferentes tipos de registro. Puede ser algún subrayado motivado por alguna pregunta, por ejemplo: *¿En qué parte del texto se explica cómo llega el agua a los cultivos?* O completar un cuadro en el que se organice la información sobre el proceso de transformación del ambiente a partir de los problemas que se presentan en la sociedad. Por ejemplo:

PROBLEMAS	SOLUCIONES

Para profundizar en las características de las terrazas de cultivo y las acequias recomendamos la lectura del siguiente texto:

Los restos de andenes o terrazas de cultivo aparecen en muchas zonas que fueron habitadas por los diaguitas. Son como grandes escalones en las laderas, nivelados, rellenos con tierra y sujetos con paredes de piedra. Así conseguían más superficie de cultivo, en terreno bastante horizontal y con paredes que frenaban el avance del agua de lluvia y los desprendimientos de tierra y piedras.

El agua se canalizaba por acequias que se abrían o cerraban a gusto, regulando el riego. Los andenes tenían un declive muy suave para que el agua corriera despacio y se repartiera bien, sin dejar lugares secos, pero sin encharcarse.



rificación de los aborígenes y la destrucción de sus sistemas de andenes y acequias lo que volvió secas esas tierras.

De este modo, no solo se captaba lo que llovía en un momento determinado, sino que se aprovechaba el agua de lluvia que se infiltra y que normalmente aflora en forma de manantial cerca del pie de la montaña.

La presencia de los andenes iba frenando esa agua, que entonces brotaba más arriba y servía para regar, junto con los arroyos de la montaña.

Hoy aparecen secos algunos viejos campos de cultivo de los diaguitas, durante mucho tiempo se pensó que esto se debía a un cambio de clima, pero la verdad es que fue la desaparición

8. Caravanas para el intercambio

A partir de las siguientes actividades, nos proponemos analizar el intercambio que realizaban los diaguitas entre las diferentes regiones y el uso que hacían de las llamas, animales que criaban para el transporte y la obtención de lana.

PRIMER MOMENTO:

Les sugerimos volver sobre las imágenes de los distintos lugares donde vivían los diaguitas y el mapa (Actividad 4). Puede plantearse si en todas esas zonas se produciría lo mismo. También podemos preguntarnos qué sucede cuando en otra zona se producía algo distinto pero imprescindible, ¿cómo harían para conseguirlo? En relación con esto podemos preguntarnos: ¿Cómo haría la familia de Aklla, la niña del relato, para obtener quínoa o papas si allí no se producían?

SEGUNDO MOMENTO:

En este caso, para dar respuesta a los interrogantes surgidos, proponemos la observación de los primeros 8 minutos del video “Indígenas de la Argentina. Parte 3: Un viaje por el arte y la cultura de los pueblos originarios”, disponible aquí: <https://youtu.be/qtZ-5tHfacA>

Después de proyectarse el video, resulta valioso proponer un intercambio oral acerca de cómo hacían los diaguitas para intercambiar lo producido en los distintos “pisos” o zonas de producción. Es importante destacar allí la idea del trueque o intercambio y la función que cumplían las caravanas de llamas⁷. En esta instancia, se propone nuevamente realizar algunas actividades en las clases de Educación Tecnológica en articulación con las de Conocimiento del Mundo⁸.

Actividades de cierre

9. Cierre de la secuencia

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

Al momento de la evaluación; algunas alternativas podrían ser:

- Volver a leer las primeras afirmaciones y observar los dibujos que realizaron en la actividad de inicio (en papel afiche) y pedirles que revisen qué elementos modificarían en función de lo trabajado.
- Seleccionar y entregarles algunas imágenes correspondientes a actividades de estos dos pueblos y que ellos completen redactando epígrafes teniendo en cuenta lo aprendido.
- Pedirles que escriban un relato respondiendo a alguna de estas consignas: “Un día en la vida de un grupo wichi...”, “Un día en la vida de una aldea diaguita...”

Articulación con Educación Tecnológica: sociedad wichi

En las imágenes y relatos que los niños estuvieron analizando, tuvieron la oportunidad de observar las técnicas de pesca utilizadas por los wichis. Recuperando estas imágenes y retomando lo analizado desde el área de Conocimiento del Mundo, el docente de Educación Tecnológica podrá plantear algunos interrogantes que competen específicamente al quehacer tecnológico de estos pueblos.

⁷Se puede organizar una visita al Museo Etnográfico. En una de las salas se presenta a la sociedad del Noroeste y se explica cómo se realizaban las caravanas. El Museo Etnográfico “Juan B Ambrosetti”, se destaca por sus colecciones de materiales arqueológicos, la mayoría provenientes de la Patagonia y el Noroeste Argentino, y las cerámicas y tejidos precolombinos andinos.

⁸ Es esperable que puedan establecerse acuerdos entre los maestros del grado y los profesores de Educación Tecnológica para poder abordar las actividades propuestas desde la perspectiva de cada área.

A- ¿Qué técnicas utilizan estos pueblos?

El propósito de esta actividad es que los chicos se aproximen a la idea de actividad mediada, reconociendo que las herramientas prolongan o facilitan las tareas. A su vez, es importante que establezcan relaciones entre el tipo de actividad y las características de las herramientas fabricadas a través del análisis funcional de las mismas. (Relaciones tales como forma y función de las diferentes partes de la herramienta y materiales con los que están construidas). Este análisis permitirá a su vez preguntarse respecto al proceso de construcción/fabricación de dichas herramientas, en función de los recursos disponibles en el contexto de estudio.

PRIMER MOMENTO:

El docente de Educación Tecnológica, retomando la actividad que los niños realizaron con el o la docente a partir de las imágenes de la pesca wichi y sobre algunas de las preguntas planteadas, puede indagar los conocimientos que los niños ponen en juego en relación a las técnicas. A modo de orientación se sugieren las siguientes preguntas entre otras que puedan ir surgiendo en función de las respuestas que los niños van elaborando:



- *¿Qué actividad realizan en el río?*
- *¿De qué herramientas se valen? ¿Qué forma tienen? ¿Por qué tendrán esa forma?*
- *¿Creen que podrían realizar esta actividad sin esas herramientas? ¿Cómo sería?*
- *¿Conocen otros modos de realizar esa actividad?*
- *¿Por qué creen que los wichis utilizan esta técnica en particular? ¿Cómo lo habrán aprendido?*

SEGUNDO MOMENTO:

En pos de enriquecer la mirada sobre la técnica empleada para la pesca, el docente puede proyectar un fragmento del documental: Pesca en el Pilcomayo disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PMVyUNWsqrU> o Micro Pesca, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QhWxqyNiwac>.

Es importante que, antes de ver el video documental, se anticipen algunas consignas, como por ejemplo pedirles a los niños que presten mucha atención a la técnica utilizada (procedimientos, conocimientos, medios técnicos) para después describirlos; y que observen detenidamente las herramientas utilizadas, tratando de reconocer sus partes y los materiales con los que creen que están fabricadas. Más adelante, quizás, podríamos proponer que tomen notas sobre lo que observaron y realicen algunos dibujos.

TERCER MOMENTO:

Durante la puesta en común es esperable que los y las estudiantes puedan reconocer que la técnica está compuesta no solo por las herramientas utilizadas, sino también por los procedimientos –acciones, gestos técnicos, modos de hacer– y los conocimientos relativos a ese hacer. Este análisis permitirá que se aproximen también a las relaciones entre las acciones realizadas y las características de la herramienta utilizada. Por ejemplo, a partir de la socialización de las ideas construidas por los niños, se sugiere discutir entre todos qué partes creen que son para “atrapar a los peces” y qué partes son para que las personas la manipulen, señalando cada una de ellas y registrando las zonas de control, nexos y actuador.

CUARTO MOMENTO:

Si bien ya han comenzado a obtener información sobre las características de la actividad pesquera, surgen nuevos interrogantes para plantear a los niños respecto a cómo creen que los wichis se valen de dichas herramientas, algunos de ellos podrían ser: *¿Cómo estarán hechas? ¿Con qué las elaborarán? ¿De qué material será la red? ¿Cómo obtendrán ese material?*

Estas pueden ser algunas de las preguntas orientadas a problematizar, conocer y analizar el proceso de producción que estos pueblos realizan a partir de la transformación de las fibras obtenidas del chaguar en hilos para la elaboración de diversos objetos textiles característicos de este pueblo, entre ellos, las redes de pesca, las yicas, los cinturones.

Sería recomendable registrar las primeras ideas de los niños y, con el propósito de ir enriqueciéndolas, ofrecerles algunos objetos elaborados por estas comunidades con fibras de chaguar (estos objetos se consiguen y comercializan en determinados comercios de la Ciudad de Buenos Aires).

A través del tacto, el olfato y la vista, los niños pueden reelaborar sus respuestas, podrán empezar a darse cuenta de que el material con el que están elaborados estos objetos no es ni hilo de algodón, ni lana (materiales que suelen ser conocidos por ellos), sino que están hechos con algún otro material, como “yuyos”, “pasto” o “hierbas”.

El intercambio producido en la clase permitirá proponer un espacio de investigación y búsqueda de información sobre el proceso de producción textil de los wichis.



B- El proceso de producción textil de los wichis

El propósito de esta actividad es que los niños y niñas conozcan el proceso de producción artesanal que utilizan los wichis, desde la recolección de la planta de chaguar hasta la fabricación del hilo y su posterior tejido para la conformación de objetos. El análisis del proceso debería permitirles a los niños reconocer que, para transformar ciertos insumos materiales en un producto, se requiere de diferentes “pasos” o “tareas” ordenadas secuencialmente, y que cada una de estas tareas requiere determinadas técnicas (conocimientos, procedimientos, medios técnicos).

PRIMER MOMENTO:

Les proponemos organizar a los alumnos en pequeños grupos y retomar las preguntas que quedaron planteadas en la clase anterior. Para orientar la indagación y búsqueda de más información el docente puede ofrecer imágenes y fragmentos del texto ya citado, *Te contamos de nosotros*⁹ y plantear preguntas como: *¿Quiénes recolectan las plantas de chaguar? ¿Cómo y con qué se ayudan? ¿Cómo elaborarán el hilo? ¿Cómo conseguirán colores diferentes? ¿Qué objetos producen con el hilo? ¿Cómo obtendrán tan variados productos?*

También se puede compartir con el grupo un breve video donde se muestran las diferentes etapas del proceso de producción textil de la comunidad wichi, desde la búsqueda en el monte de la planta del chaguar, el traslado hasta la aldea, la obtención de las fibras vegetales, su transformación en hilos, el teñido y por último el tejido de objetos. En los siguientes links, encontrarán algunos videos referidos al proceso:

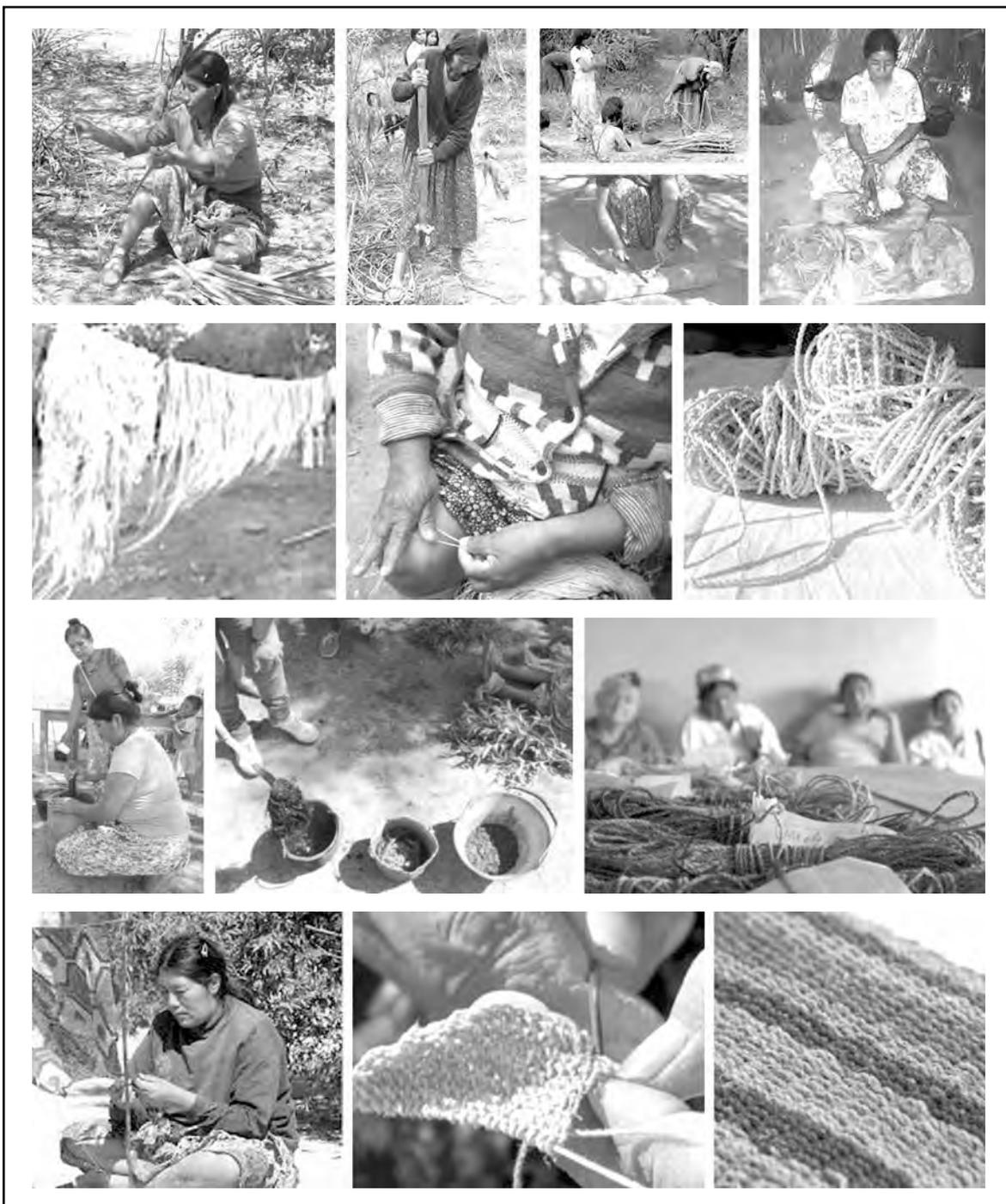
<https://youtu.be/uYaB2pjmgWs>

<https://www.youtube.com/watch?v=NLec-lyB-gg>

SEGUNDO MOMENTO:

Como actividad de registro y organización de la información, sería valioso entregar a cada grupo una serie de imágenes correspondientes a una de las etapas del proceso y solicitarles que las ordenen reconstruyendo la secuencia de tareas que se realizan, reconociendo los insumos y el producto obtenido. Una vez que cada grupo haya ordenado las imágenes correspondientes del proceso, se recomienda hacer una puesta en común, en la que los niños podrán describir con sus palabras en qué consiste cada una de las etapas del proceso que ordenaron, cuáles son los insumos que se utilizan, qué productos se obtienen y cuáles son las tareas que realizan, con qué herramientas y mediante qué procedimientos. La exposición de todos los grupos permitirá reconstruir el proceso completo. Esta actividad podría realizarse también utilizando las netbooks de los chicos, descargando una carpeta con las imágenes a ordenar y utilizando

⁹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organismo de Derechos Humanos Cháguar. *Te contamos de nosotros. Narraciones de niños aborígenes salteños, un libro de chicos para chicos*. 2003.



algún programa (como el Paint, un Documento Libre Office, o alguna herramienta de representación de procesos como el Visio, el Cacao, el Cmao, entre otros disponibles en la web) para organizar el proceso y luego compartirlo en un muro colaborativo como el Padlet u otro recurso que el docente considere apropiado.¹⁰

En cualquiera de sus dos formatos, es aconsejable conservar estas producciones para retomarlas al cierre de la unidad, luego de que los alumnos conozcan la producción textil de otro pueblo.

¹⁰Para estas actividades, es importante articular también con los facilitadores de Informática.

C- Resolver una situación problemática

El análisis y la experimentación del proceso tienen como propósito que los niños y niñas comiencen a establecer algunas relaciones entre el tipo de materiales que se transforman (sus propiedades) y las técnicas utilizadas (hilado, anudado, entrelazado, tejido). La resolución de problemas de diseño tiene como propósito que los niños pongan en juego sus saberes, desarrollen ciertas capacidades características del pensamiento técnico y participen de una de las actividades principales de la construcción del conocimiento tecnológico.

En esta etapa, y utilizando un hilo muy semejante al hilo del chaguar, como por ejemplo el hilo sisal, puede proponerse a los alumnos la resolución de alguna situación problemática que implique la construcción de un objeto que requiera la utilización de técnicas de entrelazado o anudado de hilos. Les sugerimos para ello proponer un análisis de los diferentes objetos que se tejen en la comunidad wichi, con relación a la función para la que fueron creados. Así como el tejido de la red de pesca tiene ciertas características en relación a la actividad en la que se utiliza, los niños pueden ahora analizar y comparar las yica, las cuerdas o las hamacas por ejemplo y pensar a qué se deben las semejanzas o diferencias en cuanto a su conformación y la función para la que fueron creadas. Es aconsejable que, durante la resolución del problema de diseño, los chicos debatan en pequeños grupos, compartiendo y diseñando posibles soluciones, trabajen colaborativamente en la resolución del problema y, por último, puedan reconstruir el proceso seguido, explicitando las estrategias utilizadas.

Articulación con Educación Tecnológica: sociedad diaguita

A partir del estudio de la comunidad diaguita y retomando el conocimiento adquirido por los alumnos sobre la utilización de las llamas para el transporte, sugerimos que el docente de Educación Tecnológica plantee interrogantes acerca de qué otros beneficios obtenían los diaguitas de las llamas. Haremos hincapié en que puedan reconocer el aprovechamiento de su lana como insumo para la elaboración de diferentes prendas tejidas. Esto permitirá, al finalizar la unidad, comparar las técnicas de tejido y los materiales utilizados por ambas comunidades, diaguitas y wichis, estableciendo semejanzas y diferencias.

D- ¿Qué técnicas utilizan estos pueblos?

El propósito de esta actividad es que los chicos conozcan las técnicas de producción textil de los diaguitas, para más adelante establecer comparaciones y analogías con el proceso de producción textil de los wichis, y así aproximarse a la idea de que a materiales que tienen propiedades semejantes, se les puede aplicar la misma técnica de transformación y conformación.

PRIMER MOMENTO:

Durante la proyección del video “Indígenas de la Argentina” en la clase de Ciencias Sociales (Actividad 8: Caravanas para el intercambio), los niños habrán apreciado las vestimentas de los diaguitas, los colores utilizados en los tejidos y las características de las prendas. En la clase de Educación Tecnológica, el docente puede también presentarles imágenes de tejidos o algunas de las prendas que en algunos comercios especializados se consiguen –medias, guantes, gorros, mantas– para que los alumnos arriben a algunas hipótesis acerca del material con el que están elaboradas y los procedimientos utilizados para su producción.

Algunas preguntas que pueden servir de guía son: *¿Qué observan en las imágenes? ¿Para qué creen que se utilizan estos objetos? ¿De qué materiales piensan que están hechos? ¿Cómo creen que se fabrican? ¿En qué se parecen estos tejidos a los tejidos de los wichis? ¿En qué se diferencian? ¿Cómo y con qué creen que se les dará forma a las prendas? ¿De dónde obtendrán el material para tejer, será también de una planta? ¿Cómo tendrá que ser ese material para poder tejerlo?*

Se recomienda dejar a la vista, las preguntas planteadas –por el docente y por los alumnos– y algunas de las respuestas más representativas que fueron dando los alumnos.

SEGUNDO MOMENTO:

Luego de conocer y hacer explícitas las ideas previas de los chicos y sus interrogantes, les proponemos ver algunos fragmentos seleccionados de los videos “Laguna blanca” y “Cosechando vicuñas”, con el objetivo de que los alumnos conozcan más sobre las técnicas de obtención y recolección de los insumos materiales para la elaboración de los tejidos y aquellas utilizadas en el hilado, teñido y tejido de prendas. Estos videos están disponibles aquí:

- <https://www.youtube.com/watch?v=LhY3O7JAKKI>
- <https://www.youtube.com/watch?v=vYqRTObAts0>
- <https://www.youtube.com/watch?v=obxRjbw6Nq4>
- <http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8140/1998?start=>

Luego de ver los videos, se recomienda volver sobre las preguntas iniciales y entre todos elaborar nuevas respuestas o completar las anteriores.

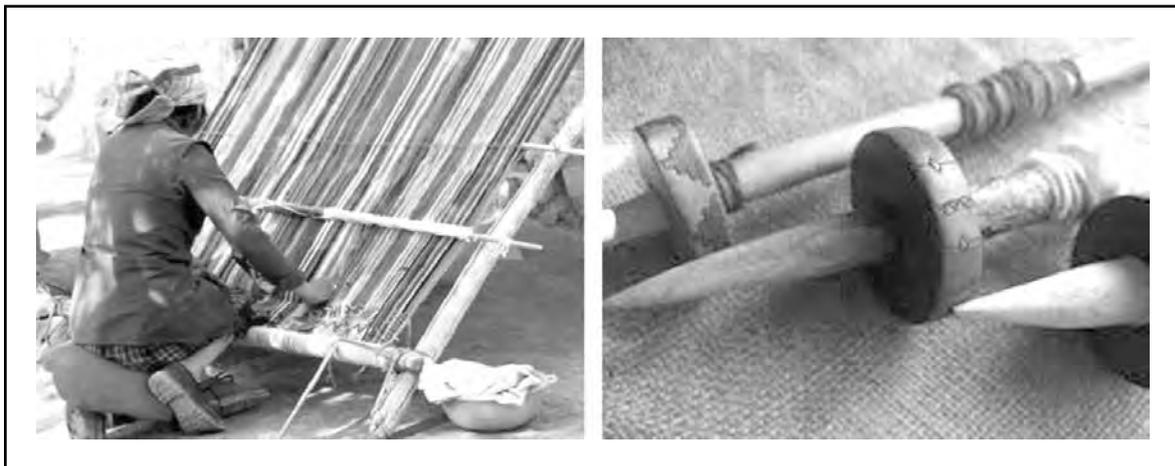
E- El proceso de producción textil de los diaguitas

La modelización del proceso a través de diagramas, permite la comparación de diferentes procesos y facilita el establecimiento de semejanzas y diferencias.

Así como trabajaron con diagramas de procesos al estudiar los textiles wichis, sería fundamental elaborar con los niños diagramas para representar los procesos de elaboración textil de los diaguitas, dividiendo el proceso total en sub-procesos o etapas:

- Obtención del insumo
- Elaboración del hilo
- Teñido del hilo
- Tejido de prendas u objetos

En cada caso es imprescindible analizar los insumos transformados, la secuencia de tareas, los procedimientos y medios técnicos utilizados en cada una y el producto obtenido pudiendo valerse de dibujos de los niños, imágenes impresas o imágenes digitales. Durante la puesta en común es recomendable destacar la utilización por parte de los diaguitas de herramientas que facilitan las tareas del hilado como ser el huso y la utilización de telares de estaca para el tejido.



F- Experimentando el proceso del hilado

El propósito de esta actividad es que los niños experimenten la transformación del vellón en hilo y reflexionen sobre las acciones necesarias, los conocimientos y habilidades puestas en juego y la posibilidad de utilizar herramientas para facilitar la tarea.

PRIMER MOMENTO:

Ofrecerles a los niños una porción de vellón para que lo observen, lo analicen y proponerles lograr un hilo a partir de él puede resultar una excelente oportunidad para que pongan en acción alguna de las técnicas de hilado conocidas durante el desarrollo de la unidad. Durante la experimentación sería importante que reflexionen sobre su accionar y la técnica que ponen en juego. Facilitarles alguna herramienta semejante a un huso les permitirá comprender su funcionamiento y la posibilidad de hacer más eficiente la tarea, así como reconocer el cambio necesario en las habilidades y conocimientos requeridos para el uso de dicha herramienta.

Esta actividad puede resultar muy valiosa para el docente quien, a partir de la observación e intercambio en el aula, puede reflexionar sobre la manera en que los niños se fueron apropiando de los modos de hacer y transformar propios de las culturas analizadas.

SEGUNDO MOMENTO:

Como actividad de registro, los chicos podrán describir con palabras o dibujos, las acciones realizadas durante el proceso de conformación del hilo a partir del vellón:



TERCER MOMENTO: Otra oportunidad de experimentación y análisis de procesos consistiría en reproducir la técnica del tejido en telares, a partir de la elaboración de un pequeño telar semejante a los utilizados por los diaguitas. Al igual que en la actividad descrita más arriba, es importante que los niños tengan oportunidad de reflexionar respecto a las acciones, los saberes y los medios técnicos puestos en juego al realizar el tejido, así como sobre las características del material utilizado.

Actividades de cierre

G- Cierre de la secuencia

Se propone la comparación de diagramas de proceso a partir del estudio de ambas comunidades, que permitan sistematizar las nociones construidas, analizando algunas de las principales tareas, el material que se transforma y las técnicas utilizadas. El docente puede proponer la comparación de los diagramas de proceso realizados cuando estudiaron la comunidad wichi, con los que se realizaron al estudiar la producción textil diaguita, reconociendo y poniendo en común semejanzas y diferencias entre ambos, sintetizando en un cuadro comparativo las nociones construidas, analizando algunas de las principales tareas y, en cada caso, el material que se transforma y las técnicas utilizadas. Por ejemplo:

	WICHIS <i>Chaguar</i>		DIAGUITAS <i>Llamas/vicuñas</i>	
	Acciones	Medios técnicos	Acciones	Medios técnicos
Recolección	<i>Buscar en el monte y cosechar</i>		Arrear y esquilar	
Obtención de fibras				
Hilado				
Teñido				
Tejido				

Resultará valioso proponer un momento de reflexión individual, donde cada niño escriba en su cuaderno algunas ideas a partir de las siguientes preguntas:
¿Qué tiene de parecido el proceso de producción de tejidos de los diaguitas con el de los wichis? ¿Qué tiene de diferente?

Sobre la evaluación en esta propuesta: Ciencias Sociales y Educación Tecnológica

El sentido de esta propuesta fue abordar a través del estudio de dos pueblos originarios su forma de organización social: cómo vivían, dónde, cómo obtenían sus alimentos, qué conocimientos tenían (acerca de la naturaleza y para la obtención de sus medios de vida), qué técnicas utilizaban, cómo se organizaban y distribuían las tareas cotidianas y qué otras actividades realizaban por fuera de las vinculadas con la satisfacción de las necesidades básicas (confección de vestimentas más elaboradas, viviendas más fuertes, arte, oficios religiosos, etc.).

Al finalizar la secuencia de trabajo con este tema, se espera que los niños comprendan que una diferencia fundamental entre los pueblos estudiados (wichis y diaguitas) reside en la forma de obtención de sus alimentos y que ello da forma a la organización social lograda por cada pueblo y a las técnicas desarrolladas. Ahora bien, el docente deberá alertar sobre cómo esa forma de obtener los alimentos se vincula con las características de los lugares que habitan y los conocimientos que, acerca de ellos, ha construido cada pueblo.

Algunos interrogantes que pueden orientar la evaluación de lo que aprendieron los chicos a lo largo del trabajo con esta secuencia son:

- ¿De qué se alimentaban?
- ¿Cómo obtenían sus alimentos?
- ¿Con qué confeccionaban sus vestimentas?
- ¿Qué herramientas y utensilios utilizaban?
- ¿Qué conocimientos tenían para producir estos objetos que usaban?
- ¿Con qué técnicas los fabricaban?
- ¿Qué elementos del medio natural utilizaban para satisfacer sus necesidades y producir las cosas que usaban?

El instrumento que el docente confeccione para llevar a cabo esta evaluación puede cobrar distintas formas, desde:

- Completar un cuadro comparativo
- Ordenar imágenes con sus respectivos epígrafes ya dados
- Producir un material audiovisual con el objetivo de comunicar a otros niños, a padres o a la comunidad escolar en general el proceso de investigación seguido y los conocimientos adquiridos en torno a los ejes que dieron sentido a esta secuencia. Para ello pueden valerse de diferentes herramientas informáticas para presentación de diapositivas, o editores de video.

Otra alternativa al tema de enseñanza presentado¹¹

Desde la perspectiva de las Ciencias Naturales se pueden pensar algunas contribuciones a la articulación planteada sobre la vida cotidiana de dos pueblos originarios. Por ejemplo, el área podría aportar a responder algunos interrogantes formulados: ¿Qué materiales emplean para la producción de ciertos objetos que utilizan en la vida cotidiana?, ¿Cómo y dónde obtienen esos materiales?, ¿Cómo son las plantas y los animales que emplean para alimentarse?, ¿Cómo es el lugar dónde los crían y los cultivan? En este sentido, se podría hacer foco sobre **diferentes actividades productivas desarrolladas por esas culturas** y como se propone para 3° grado, **relacionarlas con las características de los ambientes naturales y con las adaptaciones a estos de los seres vivos que las habitaban.**

BLOQUE	IDEAS BÁSICAS	ALCANCE DE LOS CONTENIDOS
Los Fenómenos Naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Los seres vivos se relacionan con el medio en el que habitan. Lo aprovechan y también lo modifican. • En la superficie terrestre pueden distinguirse diferentes ambientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de algunas relaciones entre los seres vivos y el medio en el que habitan: el suelo como hábitat de algunos invertebrados y como el medio de sustentación de plantas; el agua como medio de transporte de plantas (3° grado). • Reconocimiento de la existencia de diversidad de ambientes: selvas y desiertos, montañas y planicies, océanos, lagos, lagunas, ríos (3° grado). - Observación, descripción y comparación de distintos ambientes.

Algunas actividades para pensar la secuencia

Como sugerencia para pensar una propuesta organizada, diferente a la desarrollada, se incluyen nuevas actividades que cada docente podrá consultar para definir una secuencia de actividades propia. En este sentido podrá seleccionar y reorganizar algunas actividades del tema de enseñanza desarrollado y otras actividades de esta nueva alternativa.

¹¹Agradecemos la escritura de este apartado a Claudia Serafini y Ariela Grunfeld.

En relación con la comunidad diaguita

Algunos ejemplos en relación con las comunidades diaguitas podrían ser las actividades relacionadas con la cría de los animales camélidos, ya sea para transporte, como es el caso de las llamas, o para la obtención de fibras para el tejido, tanto de llama como de vicuña o alpaca. Del mismo modo, se podría focalizar en conocer los requerimientos necesarios para el cultivo de la quínoa, las papas andinas y el maíz.

Desde la mirada de las Ciencias Naturales se podría proponer analizar las características del paisaje puneño y de los valles y quebradas del Noroeste argentino procurando describir la vegetación, el tipo de suelo, las precipitaciones y las temperaturas a lo largo del año, en cada uno de estos ambientes. A partir de la indagación sobre las particularidades que presentan estos ambientes abordar las características adaptativas de las especies vegetales y animales que allí habitan y el uso que hacen de ellas estas comunidades.

En relación con los camélidos americanos (llama, alpaca, vicuña, guanaco) podrían conocer las características que comparten, así como la diversidad que presentan. Así, por ejemplo, los animales de ese grupo tienen ciertas características comunes, como ojos negros con pestañas largas, labio superior dividido por un surco medio, largas patas que terminan en dos dedos con almohadillas en la parte inferior, un estómago particular (formado por tres partes), entre otras. Porque tienen estas características pueden habitar en condiciones críticas de temperatura y humedad propias de la Puna y alimentarse de la vegetación del lugar. Las largas pestañas protegen los ojos de la elevada insolación y de las partículas de tierra que suele haber en el aire como resultado de la aridez del ambiente; las largas patas alejan el cuerpo del calor irradiado por el suelo evitando que se eleve demasiado la temperatura corporal. A estos animales suele denominárselos como “pastoreadores de bajo impacto ambiental” debido a ciertas características físicas y de comportamiento que favorecen la recuperación de los pastizales andinos y la conservación del suelo del altiplano. Algunos ejemplos de esto son: comer cortando los vegetales en vez de arrancarlos y también seleccionar las especies vegetales de las que se alimentan dando tiempo al pastizal para recuperarse; las particularidades del estómago hacen posible digerir de manera eficiente los pastos del lugar y las almohadillas de los pies erosionan menos el suelo. Sin embargo, las especies de camélidos son bien diversas si analizamos su tamaño, su origen, su pelaje y el manejo que es necesario realizar para criarlas y reproducirlas. Por ejemplo, las vicuñas tienen la fibra más fina del mundo y son las más pequeñas de los camélidos sudamericanos. La domesticación de las vicuñas dio origen a las alpacas, que también tienen fibras muy valiosas. Las vicuñas y las alpacas son sedentarias y bebedoras obligadas, por tanto, se las encuentra cerca de lagunas y riachos y se alimentan de las pasturas húmedas de las vegas. En cambio, las llamas, que se originaron a partir de la domesticación y selección que hicieron de los guanacos los pueblos del altiplano, pueden resistir hasta tres días sin beber agua, son la especie camélida más grande de nuestra región y su fibra es la más gruesa.

En relación con los cultivos, se podrían abordar los requerimientos para el desarrollo de diferentes especies vegetales y su relación con las técnicas de cultivo desarrolladas por los diaguitas. Así por ejemplo, los maíces, porotos, ajíes y pimientos son cultivados en los valles y quebradas tanto en los márgenes de los cursos de agua como en terrazas o andenes. Estas especies vegetales requieren para su desarrollo suelos ricos en nutrientes y buena disponibilidad de agua, cuestión que suele resolverse con riego artificial (por surcos o en manto). Otra especie vegetal cultivada por la comunidad diaguita es la quínoa. Por su resistencia a las bajas temperaturas se la cultiva en la Puna, aunque también se desarrolla en otros ambientes del Noroeste, como los valles y las quebradas. Asociada a la quínoa se cultiva una amplia diversidad de papas andinas. Comparar las variedades nativas de maíces, papas y pimientos con las actuales –consumidas habitualmente en la Ciudad de Buenos Aires– posibilita identificar aspectos compartidos y diferencias, así como conocer que las variedades actuales provienen de las cultivadas ancestralmente en los Andes americanos.

Finalmente, el estudio de los ambientes de valles y quebradas del noroeste permite aproximar a los alumnos a la diversidad de especies arbóreas y arbustivas que allí desarrollan, reconociendo sus características adaptativas a ambientes áridos. Algarrobos, chañares, molles presentan hojas compuestas formadas por pequeños folíolos, caducas, hojas modificadas en espinas, sistemas de raíces profundos y una corona de raíces superficiales laterales en algunas especies.

En relación con la comunidad wichi

Del mismo modo se podría enriquecer la indagación acerca de la fibra obtenida de la planta del chaguar para confeccionar diferentes objetos wichis típicos, y conocer las características del ambiente donde crece esta planta y sus adaptaciones al mismo.

Desde la perspectiva de las Ciencias Naturales resultará valioso estudiar la variedad de plantas que habitan la región chaqueña para establecer relaciones entre las características de ese ambiente y las adaptaciones de las especies al mismo, así también como los variados usos que les dieron las comunidades wichis y los que actualmente mantienen.

La región chaqueña presenta una gran diversidad ambiental y por tanto, una amplia riqueza biológica. Esta región es la que tiene más biomasa vegetal del país. En función de la cantidad de precipitaciones, de las pocas variaciones en las pendientes y de los tipos de suelos, es posible encontrar selvas en galería, bosques y montes, sabanas con palmares, esteros y lagunas, y que en algunos casos son atravesados por el cauce de ríos. Los suelos de la parte oriental son de texturas finas (arcillosos) con abundante contenido de materia orgánica, los del sector occidental tienen en la parte este texturas intermedias (franco limosas) y a medida que nos movemos hacia el Oeste las texturas son más gruesas (franco arenosas) e incluso se encuentran suelos pedregosos. En oposición al clima del altiplano, en la región chaqueña es cálido y en la parte oriental hay

lluvias abundantes todo el año –Chaco húmedo–, mientras que en la parte oeste las precipitaciones son más escasas y sólo durante el verano –Chaco semiárido–.

En la región más seca –Chaco semiárido– abundan los árboles espinosos, con hojas caducas, pequeñas, gruesas y en muchos casos cubiertas por sustancias serosas, todas características que inciden en la reducción de la pérdida de humedad. Los tallos son de maderas duras y con elevado contenido en taninos, adaptados a largos períodos de escasas lluvias. Algunas especies características son los quebrachos colorado y blanco, algarrobos, breas y mistoles. También habitan arbustos con espinas y plantas con tallos adaptados a reservar agua, como los cardones, el ucle y el quimil, además del caraguatá. La comunidad vegetal del Chaco húmedo tiene una configuración de sabana, es decir manchas boscosas (integradas fundamentalmente por Guayacán y Palo amarillo) que alternan con grandes extensiones de pastizales. En las zonas ribereñas predominan los pajonales y comunidades de plantas flotantes y palustres (irupés, camalotes, juncos y totoras), con palmares (Palma blanca y Ñandubay) e intrusiones de selva en galería (Sauce criollo, Timbó y Alisos de río).

Desde Educación Tecnológica se propone conocer el proceso de producción de diversos objetos textiles característicos del pueblo wichi, como los cinturones, las yicas y las mismas redes de pesca, a partir de la obtención de fibras obtenidas de las hojas del chaguar o caraguatá (Bromelias) y de su transformación en hilos. Desde la perspectiva de las Ciencias Naturales es posible contribuir con las respuestas a algunos interrogantes que se plantean en torno a este proceso productivo: ¿Con qué parte de la planta las tejerán? ¿Cómo obtendrán ese material?

El Caraguatá tiene largas y gruesas hojas, coriáceas (con la consistencia del cuero) y acanaladas, lo que favorece que el agua de lluvia sea conducida hacia el centro de la planta. Las hojas presentan tejidos especializados para almacenamiento de agua y unas fibras resistentes que se pueden hilar. Otras especies vegetales provenientes de las diferentes regiones chaqueñas también son utilizadas por las comunidades locales con diversas finalidades. Así, del mistol se recolecta el fruto, dulce y carnoso, que es utilizado para la elaboración de dulces y arropes. Mientras que los frutos de los algarrobos son utilizados en la preparación de harinas, sus anchos y sus fuertes troncos se aprovechan para fabricar las vigas en las construcciones. Tal es la dureza de su madera que era frecuente heredar los horcones de algarrobo de los familiares. También se emplean los troncos de la Palma negra o Caranday (también conocida como Palma blanca) valiéndose de su longitud para usarlos en postes y construcciones. Mientras que la madera del Palo borracho o Yuchán es más bien blanda y se suelen construir canoas con ella. El fruto del Palo borracho contiene una fibra que resulta inerte y por tanto duradera, aprovechada como relleno de abrigos y utilitarios como almohadones. El Quimil es un cactus conocido también como tuna y se lo emplea como forraje para alimentar al ganado y sus frutos en la elaboración de dulces. Finalmente, la madera del cardón se la usa en construcciones y artesanías.

Bibliografía

- Gobierno de la ciudad. Ministerio de Educación, *12 de octubre; abriendo sentidos. Aportes para la enseñanza*, 2009. Disponible en:
http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/12_octubre.pdf
- Escuela de Capacitación CePA, *Leer para aprender Ciencias Sociales en el Primer Ciclo*, 2003. Disponible en: **<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/escuelademaestros/publicaciones/otras>**
- Ministerio de Educación, Colección *Con nuestra voz- Textos plurilingües- Educación Intercultural Bilingüe*, 2015. Disponibles en:
<http://eib.educ.ar/2015/11/con-nuestra-voz-textos-plurilingues.html>

Con nuestra voz CREAMOS

<https://drive.google.com/file/d/0B4JCdb73WobCUGxzOERteTB4bFE/view>

(Comunidad chulupí-/ Nivaclé- wichi)

Con nuestra voz RECORDAMOS

<https://drive.google.com/file/d/0B4JCdb73WobCQUFJeEdpaFJDWUk/view>

(Comunidad Huarpe- Diaguita – Diaguita Calchaquí)

- Palermo, Miguel Ángel, Colección *La otra historia: Los selknam, Los guaraníes, Los yámanas; Los tehuelches, Los indios de La Pampa; Los jinetes del Chaco, Los diaguitas*. AZ Editora, 2015.
- Sugobono, Nahuel, *Leyendas; mitos, cuentos y otros relatos: Wichis*. Editorial Longseller.
- Cordova, Fernando, *Leyendas; mitos, cuentos y otros relatos: Guaraníes*. Editorial Longseller.

La importancia de incluir situaciones de lectura y escritura con distintos propósitos¹²

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

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

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

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

Leer para buscar y seleccionar información

En el marco del estudio de un **tema de enseñanza**, el/la docente pone a disposición de los/as niños/as textos informativos que pueden requerir diferentes tipos de intervenciones según el propósito y la complejidad de los mismos. Para buscar o localizar información se pueden proponer diferentes formas, una **“exploratoria o libre”** en que se busca que los/as niños/as realicen sus primeras anticipaciones respecto del contenido. En esta alternativa, *«el maestro pretende que generen hipótesis de lectura desde una primera aproximación a los textos, desde una lectura exploratoria, no exhaustiva. ¿Por qué hablamos de “lectura exploratoria”? En una lectura exploratoria el lector toma contacto con el texto, lo recorre con la vista y, a partir de ese “barrido”, empieza a descubrir pistas –aunque no se detenga en ellas– en los títulos y subtítulos,*

¹² Este apartado fue elaborado por Berenblum, Silvina; Frechtel, Mariana; Gómez Justo, Cristina; Hancevich, Malka y Serafini Claudia.

en algunas palabras que llaman su atención, en las ilustraciones, que le permiten anticipar su contenido» (González D. y Lotito L., 2003: 10). Otra forma de búsqueda es la “orientada”, en esta se direcciona la mirada hacia la información que se intenta localizar. La exploración libre y la orientada se complementan para que los/as niños/as puedan desarrollar estrategias eficaces de localización y selección de información. Asimismo, la presencia e intervención del/la docente será esencial recordando el propósito de cada búsqueda, proporcionando pistas y orientando sobre en qué partes del texto detenerse. Alienta a los/as niños/as a seguir leyendo sin detenerse ante cada dificultad puntual, generando confianza en que la información de los próximos renglones los ayudará a comprender lo anterior. En muchas ocasiones, ayuda leyendo en voz alta algún párrafo para confirmar la localización de una información o reorientar la búsqueda, explicando y contraargumentando, generando nuevas preguntas, entre otras estrategias posibles de intervención.

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

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

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

Leer y buscar información en diferentes Fuentes

Al leer los/as niños/as se van haciendo preguntas y, a través de ellas, van estableciendo relaciones con el propio conocimiento que tienen del mundo, por lo que *“la importancia otorgada al propósito lector se asienta en el vínculo que se supone el lector alcanza con el texto al propiciar la búsqueda de respuestas a preguntas genuinas, y por lo tanto, la revisión de sus propias ideas, la resignificación de los conceptos”* (Espinoza, 1997).¹³

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

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

El contacto con las mismas permitirá mostrar la importancia y la riqueza de consultarlas; lo que no sucede al leer un texto único.

En algunas ocasiones, al leer distintos textos o fuentes también se pueden descubrir diferentes perspectivas sobre un mismo tema.

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

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

Escribir con diversos propósitos

Durante el trabajo en el área, se proponen a lo largo de una secuencia didáctica la realización de diversas producciones escritas después de observaciones, exploraciones, lecturas, intercambios, salidas educativas, etc. En una situación de enseñanza, estas escrituras se realizan con diferentes propósitos: **para conservar la información y poder recuperarla en el momento necesario; para organizar los datos y reflexionar acerca de**

¹³ Espinoza, Ana, Casamayor Adriana y Egle Pitton (1997) *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

ellos, para dejar registro de lo que sabemos o entendemos de un tema; para la elaboración de textos propios, entre otros.

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

Las prácticas de escritura que se definen en una situación de estudio están ligadas a los contenidos y a los propósitos que se están trabajando en el área por eso su elección no pueden escindirse de estos. Será importante entonces que el/la docente tome decisiones y seleccione los propósitos teniendo en cuenta qué busca enseñar. En el desarrollo progresivo de las prácticas de escritura en el Primer Ciclo y con el fin de que los/as niños/as logren un grado cada vez mayor de autonomía es muy importante incorporar actividades que involucren **la escritura junto a sus pares y al docente**. A modo de ejemplo, cuando el/la docente propone elaborar un cuadro o un resumen en forma conjunta se produce una interesante situación de aprendizaje: *«Los intercambios de opiniones que se dan para resolver qué se pone y qué no en el cuadro o en el resumen permite que los chicos reflexionen acerca de cómo se procede para llegar a la síntesis de un tema. Para que aprendan esto tendrán que desempeñarse muchas veces en situaciones en las que se les proponga –a través de diferentes consignas– recuperar “lo fundamental de un tema”. Cuando el maestro colabora con los chicos mientras leen y, periódicamente, les propone hacer síntesis parciales de los conocimientos adquiridos o, al final de un recorrido de lecturas sobre un tema, elabora con ellos una síntesis final (un cuadro, un mapa de ideas, un resumen), está enseñando a estudiar, está enseñando a aprender. El trabajo conjunto del docente con los chicos en el primer ciclo prepara una etapa de mayor autonomía, que deberá darse a partir del segundo ciclo»* (González D. y Lotito L., 2003: 15). A medida que los niños/as van avanzando, será importante incorporar situaciones de escritura que impliquen la **elaboración de textos propios** lo cual implica un proceso de trabajo en el cual el/la docente interviene, por ejemplo, proponiendo instancias de revisión y reescritura de todo o parte de un texto para que los niños vuelvan a consultar sus producciones, ya sea para revisar la coherencia sobre lo que copiaron o el sentido de lo que escribieron como producción propia. *“La producción de un texto por parte de los alumnos es una oportunidad para que ellos transformen el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), es decir, para que profundicen su comprensión del contenido estudiado y elaboren una síntesis personal de lo que han aprendido. En consecuencia, la propuesta de escribir solos/as se realiza en un momento*

avanzado del desarrollo de la secuencia, una vez que los alumnos han leído acerca del tema y lo conocen lo suficiente como para anticipar algunos subtemas y para comenzar a escribir” (Aisenberg B. y Lerner D., 2008: 25). Compartir las producciones realizadas y que los niños cuenten las estrategias que desarrollaron para realizarlas, es una buena forma de dar un cierre a una situación de escritura.

A modo de cierre

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

Bibliografía consultada

- Aisenberg, Beatriz (2005) *La lectura en la enseñanza de la historia: Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos*. Revista *Lectura y Vida*, Buenos Aires, septiembre 2005.
- Aisenberg B. y Lerner D. (2008) “Escribir para enseñar historia”, en *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Vol. 29, N.º. 3, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana.
- Benvegna, María Adelaida (2010) *Leer y escribir para aprender Ciencias Naturales*. Buenos Aires: Sangari Argentina.
- Espinoza, Ana, Casamayor Adriana y Egle Pitton (1997) *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- González D. y Lotito L. (2003) “Leer para aprender Ciencias Sociales en el Primer Ciclo” Escuela de Capacitación CePA. Ciudad de Buenos Aires.
- Weissmann, Hilda (2014) *Hablar, escribir y leer ciencias naturales. Primer ciclo de la primaria. Serie de aportes didácticos*. Aportes de Claudia Serafini, 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santillana.

Planificar mirando todo el ciclo

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

Al mirar al ciclo en su conjunto propiciamos:

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

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

Para planificar mirando todo el ciclo sugerimos:

- Propiciar un trabajo que considere distintos contextos espaciales y también contextos culturales diversos.
- Favorecer el abordaje de distintos procedimientos y modos de conocer aumentando progresivamente la complejidad (el planteo de preguntas, la observación y la exploración, la búsqueda de información en diversas fuentes, las salidas didácticas como otro modo de obtener información, el registro de datos, la lectura de imágenes y textos, la entrevista a diversos actores, etc.).
- Favorecer una aproximación a algún circuito productivo atendiendo a las particularidades de ese proceso productivo desde una mirada actualizada de los ámbitos rurales y urbanos.
- Ampliar sus saberes acerca de la vida en la Ciudad de Buenos Aires tanto del pasado como del presente (con relación a diferentes instituciones, a espacios públicos, a problemáticas o a los seres vivos).

-En distintos grados y diferentes bloques se propone el tratamiento de algunos contenidos que a menudo se ven relegados, por ejemplo aquellos en relación con: el aire como material, el movimiento de los cuerpos, la observación del cielo, los seres vivos del pasado; el conocimientos de algunos lugares emblemáticos de la ciudad de Buenos Aires y su significación; nuestras obligaciones y derechos como ciudadanos, etc. En este sentido se sugiere tenerlos presentes para abordarlos en algún momento del ciclo desde la propuesta de alguna secuencia didáctica.

Otros temas de enseñanza para diferentes grados

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

1° grado:

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

2° grado:

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

3° grado:

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

Propuesta de planificación anual para el ciclo

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

escuela de maestros

Propuestas 2018

Capacitaciones en Escuelas



Formación de Directivos



Cursos en sedes



Actualizaciones
y Trayectos para la NES



Postitulos Docentes



Actividades de extensión
educativa





Vamos Buenos Aires